Escuta crítica
formação docente em Letras presencial e a distância

Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito
Fernanda Costa Ribas
(orgs.)

HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica*: formação docente em Letras presencial e a distância [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, 210 p. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6.

Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância

Classe
Educação a Distância

ESCUTA CRÍTICA:

FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Simone Tiemi Hashiguti

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Fernanda Costa Ribas

Organizadoras

EDUFU

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa a distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é relativamente recente. Enquanto seu irmão presencial completa em 2017, 57 anos, a primeira turma a distância ocorreu entre 2011 e 2015. As discussões sobre sua implantação iniciaram dois anos antes, em 2009, quando as universidades brasileiras foram convidadas pelo governo federal a responder ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (Parfor), dentro da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O curso foi, então, uma resposta da UFU a esse convite.

A novidade da modalidade de educação e a primeira experiência formativa num curso completo de Letras a distância nos convocam, professores que atuaram no curso e que atuarão em outras turmas, a refletir sobre diferentes aspectos e dimensões da formação docente em Letras – tanto a que almejamos poder constituir junto aos nossos alunos nas práticas diárias de sala de aula, quanto, ao mesmo tempo, a que é a nossa, como professores sempre em (trans)formação. No curso e para ele, aprendemos e refletimos sobre interações a distância, produzimos materiais escritos e mídias, observamos e discutimos com alunos e professores tutores questões sobre língua, linguagem, texto, sociedade e humanidade em fóruns, *chats*, *wikis* e outras atividades virtuais. Essa aprendizagem foi acontecendo com a própria prática e a partir de discussões em conjunto, da equipe, em constantes reuniões de avaliação sobre as disciplinas, tarefas e o currículo e num exercício dialógico inevitável com as práticas e discussões sobre o curso presencial.

Muito do que refletimos nessas reuniões ganhou espaço também dentro dos nossos grupos de pesquisa, formando objetos e temas de pesquisa em nossos projetos individuais e nos projetos orientados em nível de Mestrado e Doutorado, e segue sendo publicado em livros e revistas especializadas[1]. E muito também do que gostaríamos de ter discutido mais com nossos alunos e colegas merece ter espaço. Conforme concluímos em nossas últimas avaliações, já ao fim do curso a distância, gostaríamos de poder prolongar nossos diálogos entre nós, equipe, e entre nós e nossos alunos, pois foi com esses diálogos firmados ao longo do curso que uma escuta particular, de uma equipe e para processos de aprendizagem não somente a distância, mas em Letras, foi acontecendo. Esse desejo de continuar, portanto, não se relaciona a uma sensação de falta nos conteúdos ou práticas passadas, mas a uma vontade de falar mais: dado o fim da primeira turma a distância, o sentido de unidade e finalização de um percurso mistura-se, então, com o desejo de manter esse diálogo e de expandir e dar voz ao que foi sendo discutido. Esta coletânea apresenta, assim, textos sobre assuntos que surgiram como demandas de reflexão aos autores durante sua atuação ou em sua preparação para atuação no curso a distância. São textos sobre e para a formação em Letras, seja ela presencial ou a distância, pois, como compreendemos, há um ponto da formação em que as modalidades se fundem, quando o que discutimos é um posicionamento crítico frente às línguas e literaturas, frente à relação docência e sociedade.

Escuta crítica, título desta coletânea, refere-se, portanto, àquilo que é parte da prática de sala de aula de cada professor e se relaciona às suas experiências, e que integra o exercício teórico-epistemológico, intelectual que realiza como pesquisador. Escutar o que lhe retorna sobre seus materiais, suas aulas e na relação com outras disciplinas e entre os cursos presencial e a distância, e transformar essa escuta em um tema de interesse para a escrita – foi esse o convite que fizemos aos nossos autores: O que de sua escuta grita como uma demanda de mais discussão para a formação em Letras?

O intuito não é, todavia, esgotar, mas ampliar o debate em torno de diferentes assuntos, aprofundar o diálogo, trazendo algumas inquietações que foram provocadas pelas vozes que se deixaram (des)velar no encontro com o(s) outro(s).

[1] A esse respeito ver, por exemplo: Hashiguti; Brito, 2015; Hashiguti, 2015; Ribas, 2016; Tagata, 2016.

Trata-se, pois, de escuta crítica no sentido de contemplar a formação docente como (des)contínuo processo de tomadas de posição frente ao objeto que se ensina-aprende, sempre por meio da interação. Escutar o que incomoda, perturba, clama por sentido e que só se percebe na alteridade. Escutar e propor mudanças com base nessas inquietações da prática docente. O termo crítico aqui refere-se menos a uma vertente teórica ou a linha epistemológica, e mais a um posicionamento frente à experiência de ouvir, que tem por efeito refletir.

Nesta coletânea, trazemos, portanto, ao leitor esses textos de escuta/escrita. Eles focam temas variados sobre e para a formação para a docência na área de Letras no Brasil. São artigos que problematizam a complexidade da linguagem, do sujeito, da sociedade, das epistemologias e métodos de pesquisa e que lançam luz à complexidade da formação presencial ou a distância. Os capítulos, autorados por diferentes pesquisadores, estão organizados em duplas, por assim dizer, que versam sobre temas comuns entre si. São artigos que mesclam análises, discussões teóricas e experiências de sala de aula por diferentes perspectivas.

Os dois primeiros capítulos discutem aspectos relacionados mais particularmente à aprendizagem e ao aprendiz de línguas estrangeiras, tocando nas questões da autonomia e da produção oral em língua inglesa. Os Capítulos 3 e 4 apresentam reflexões sobre a função e a posição docente de línguas, discutindo os temas da identidade do professor de línguas e da ética no ensino de língua inglesa. Os Capítulos 5 e 6 discutem formas de ensinar línguas e apresentam propostas que podem contribuir para a produção dos alunos em língua materna e língua estrangeira, respectivamente: um se baseia na teoria da Gramática do Design Visual, colocada em prática na sala de aula, e o outro se apoia na Teoria Sociocultural para reconceitualizar o *feedback* num curso de Letras a distância. Os Capítulos 7 e 8 finalizam a coletânea trazendo discussões sobre o ensino de literatura em língua inglesa – o primeiro discute o tema da viagem e a perspectiva pós-colonialista, e o segundo retoma a questão da ética, presente no Capítulo 4, e da emancipação e do pensamento crítico que podem surgir no trabalho docente com textos literários. Esses capítulos cobrem um pouco do que são as inquietações dos autores em suas posições como pesquisadores, leitores críticos e professores de futuros docentes.

No Capítulo 1, em *Revisitando o conceito de autonomia: (im)possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, Cristiane Carvalho de Paula Brito e Maria de Fátima Fonseca Guilherme abordam um tema tão caro quanto frequente na sala de aula de cursos de nível superior e de cursos a distância: a autonomia. As autoras iniciam com uma retomada do que tem sido discutido e teorizado sobre o assunto desde a década de 70 do século XX para depois problematizar o conceito por uma perspectiva discursiva de linguagem. Por tal perspectiva, levam em conta o postulado do sujeito constituído por e na linguagem, cindido e de desejo e que difere do sujeito cartesiano. As autoras deslocam a discussão sobre a autonomia do aprendiz de língua estrangeira de um sentido de estabelecimento de objetivos de aprendizagem e de responsabilidade e controle sobre o que se aprende para propor a autonomia como discurso, que se potencializa, sobretudo, no contexto da educação a distância. Funcionando como regime de verdade, defendem as autoras, o discurso da autonomia abafa as questões relacionadas à incompletude e à alteridade do sujeito e que são intrínsecas a todo processo de linguagem. É um deslocamento teórico precioso que dá o tom de problematização que todos os textos nesta coletânea trazem.

No Capítulo 2, sob o título *Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância*, Simone Tiemi Hashiguti parte de dois questionamentos de alunos ingressantes em um curso de Letras Inglês a distância para discorrer sobre o tema da produção oral em língua inglesa como língua estrangeira e sobre a questão da prática de aprendizagem da língua a distância. A autora enfatiza a urgência pessoal em discorrer sobre esses temas e suas relações a partir de sua atuação como coordenadora do curso suas perpcepções, e expõe, pelo olhar como pesquisadora, aspectos que se referem às condições históricas de enunciação da língua inglesa no Brasil e à condição específica do curso de ser a distância e com a presença de computadores. Hashiguti propõe desatar o sentido de medo de falar inglês, tão frequentemente mencionado pelos alunos do curso e por alunos brasileiros em geral, e também o sentido de um estranhamento frente a modalidade a distância. Sua discussão também segue uma perspectiva discursiva de linguagem, e conceitos como o de memória discursiva e jogos de antecipação

fundamentam suas considerações. A autora baseia-se também na análise de diferentes tipos em que o sentido do medo de falar inglês se repete.

Em *Constituição identitária e pós-modernidade: ressonâncias de um debate com professores em formação*, Carla Nunes Vieira Tavares, Sybele Macedo e Maíra Lopes Almeida fundamentam-se em estudos culturais pós estruturalistas e na psicanálise para discutir, também de uma perspectiva discursiva de linguagem, o tema da identidade do professor na contemporaneidade. As autoras adentram nas teorias pós modernas e pós estruturalistas para explicar os efeitos da subjetividade na constituição identitária e apontar como a questão identitária e mesmo a noção de sujeito se constituem, elas mesmas, na confluência de mudanças histórico-sociais e de saber com fundamento na modernidade. As autoras lançam mão de conceitos como pulsão, inconsciente, identificação e subjetividade para conduzir a primeira parte do texto e explicitar a relação identidade e subjetividade. No que concerne à formação docente, elas retomam uma prática de sala de aula, realizada com alunos de um curso de Letras, fazendo visível, dessa forma, como as questões discutidas na seção anterior foram formuladas ou instigadas na discussão de um filme. Elas apontam como, ao mobilizarem esses conceitos e leituras na discussão, e ao se confrontarem com a história do filme, que também trata do universo escolar, os alunos encontraram momentos de tensão, incertezas e desconstruções que dizem justamente dos traços identitários particulares de cada um.

No capítulo intitulado *Letramento crítico no ensino de inglês: em busca de uma ética contemporânea*, William Mineo Tagata problematiza o conceito de ética no mundo contemporâneo. Recusando a noção do senso comum de ética como conjunto de regras de caráter moral, o autor, em diálogo com Foucault, Bakhtin, Barad, Menezes de Souza, Pennycook, dentre outros estudiosos, a concebe do ponto de vista da alteridade, da dialogia, da diferença, do conflito, do inacabamento. Tagata discute ainda a importância desse conceito para os estudos em Linguística Aplicada e defende o ensino de inglês na perspectiva do letramento crítico como possibilidade de se trabalhar a linguagem de forma a produzir “sujeitos-no-discurso”, os quais questionam os sentidos hegemônicos e as interpretações únicas e assumem sua responsabilidade pela interpretação e transformação do mundo em que vivem.

Maria Aparecida Resende Ottoni e Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi, em *Contribuições da gramática do design visual para o ensino de gêneros multimodais*, explicitam os princípios das abordagens sociossemiótica de gênero e sociodiscursiva, além dos preceitos teórico-metodológicos da Gramática do *Design* Visual (GDV) para apresentar uma proposta de ensino do gênero charge. Em sua análise e proposta, as autoras trabalham a potencialidade de manifestações semióticas em articulação com o ensino de um gênero e ressaltam a contribuição da GDV, teoria ainda pouco explorada no Brasil, no sentido de propiciar uma prática docente socialmente relevante. O estudo de Ottoni e Guisardi auxilia o professor em formação a contemplar a relação teoria-prática no que se refere à perspectiva dos multiletramentos, fornecendo-lhe ferramentas para desenvolver um ensino de línguas que almeje a transformação social ao conceber os sujeitos (e, consequentemente, suas práticas de linguagem) como histórica e politicamente situados.

Em *Mediação pedagógica: o papel dos professores tutores no fornecimento de feedback em um Curso de Letras-Inglês EaD*, Fernanda Costa Ribas reflete sobre o conceito de mediação pedagógica e *feedback* a partir de suas experiências como coordenadora de tutores e professora conteudista, em uma Licenciatura em Letras-Inglês a distância. A autora propõe uma nova compreensão e conceito de *feedback*, por ela elaborada, para tarefas de produção em língua inglesa em fóruns de discussão virtuais. Ribas elenca o *feedback* coletivo, interativo e o *feedback* individual, avaliativo, como diferentes formas de promover a interação no ciberespaço e contemplar as especificidades que esse contexto impõe. A discussão levantada por Ribas enseja a problematização das práticas de *feedback* no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, apontando encaminhamentos para futuras pesquisas.

No capítulo 7, Pedro Malard Monteiro traz em *Orientalism everywhere: postcolonial thought in representations of real and imagined voyages* uma reflexão sobre como textos de ficção e de história modelam o que vemos e como vemos. Fundamentando-se nas considerações presentes no livro *Orientalismo*, de Edward Said, o autor traz exemplos de textos de gêneros variados de agora (por exemplo, um episódio da série de TV *Os Simpsons*, o filme *Turistas* e artigos de jornal) e de outras épocas (obras como *Odisséia* e *As Aventuras do Barão de Munchausen*, dentre

outras) para discutir como a invenção e a fantasia acabam por construir e interferir a forma como imaginamos, entendemos e interpretamos o outro e a nós mesmos na relação com o outro. A distinção entre fantasia e realidade e a relação daquilo que sabemos com o que é imaginado se torna indistinta, por vezes, porque somos afetados pelos textos, reagimos a eles e, de fato, temos efeitos reais no mundo real. O autor sugere que o exercício da leitura crítica, para além de sua realização em áreas de estudo como a crítica literária e os estudos culturais, é uma ferramenta essencial na educação.

No capítulo 8, intitulado *Gênero, raça e poder na literatura*, Flávia A. R. Benfatti ressalta a importância da literatura para o desenvolvimento do pensamento crítico e para uma formação cidadã pautada na ética e no respeito às diferenças. Para isso, a autora analisa os romances *As Traças* (2005), de Cassandra Rios, e *The Twelve Tribes of Hattie* (2012), de Ayana Mathis, a fim de discutir como tais narrativas abrem espaço para que questões de gênero e raça sejam debatidas por licenciandos em Letras e, consequentemente, incorporadas em suas práticas docentes no intuito de promover uma educação que problematize discursos dominantes e se constitua como espaço de agência. Como explicita a autora, gênero e raça são temas que podem ser polêmicos tanto na sala de aula do ensino fundamental como na do ensino superior, e são essenciais. Para Benfatti, os textos literários possibilitam que se abordem tais temas em sala, que eles emerjam como demandas de discussão e que remetam tanto para o âmbito das narrativas quanto para os conhecimentos prévios dos alunos. É uma relação textual, social e de formação que se constitui baseado no efeito do texto literário.

As discussões, teorizações e análises propostas nesses capítulos refletem tanto as inquietações de pesquisa dos autores como o interesse e a atenção do grupo como um todo ao complexo e delicado tema da formação para a docência de línguas no Brasil. Entendemos que a variedade de linhas epistemológicas, objetos e abordagens aqui expostas cartografam um pouco dos trabalhos que vimos, cada um de nós, desenvolvendo em nossos grupos de pesquisa, ao mesmo tempo que expõem nossos posicionamentos e nossas experiências como professores formadores de outros professores, que têm uma agenda comum de discussão. Compreendemos que os temas enfocados nos artigos são alguns dos que surgem como demandas de

reflexão a partir de nossas práticas naquilo que é uma mescla dos cursos de Letras presencial e a distância nos quais atuamos. Isto é, apesar das especificidades de cada modalidade, as questões que abordamos em cada um dos artigos são relevantes para alunos e docentes de ambos tipos de cursos.

Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito
Fernanda Costa Ribas

Referências

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. English learning at a distance: a case study on social-linguistic and digital inclusion. *European Scientific Journal.* Açores, Kocani e Buenos Aires: v. 3, p. 149-160, 2015.

HASHIGUTI, S. T. Reflexões sobre corpora de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. *Domínios de Lingu@Gem*, Uberlândia, v. 9, p. 410-423, 2015.

RIBAS, F. C. Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 13, p. 1037-1054, 2016.

TAGATA, W. M. Desenvolvendo o letramento crítico em um módulo de prática de ensino do PARFOR. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 237-255, 2016.

CAPÍTULO 1

REVISITANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA: (IM)POSSÍVEIS DIÁLOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

> *Politizar o ato de pesquisa e pensar em alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita de teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal.* (Moita Lopes, 2006, p. 22).

Palavras iniciais

Um dos pilares do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), no escopo dos estudos em Linguística Aplicada, é a noção de autonomia[2]. Apesar de muito propagada na atualidade, sobretudo com a expansão do ensino de línguas a distância, tal noção data da década de 70 e vem sendo redefinida à luz das inovações tecnológicas e do amplo uso da internet no desenvolvimento da educação linguística e na formação de professores de línguas.

Neste capítulo, propomo-nos a discutir o conceito de autonomia, no âmbito do ensino-aprendizagem de LEs, com base numa perspectiva discursiva de linguagem. Na primeira parte, apresentamos uma revisão da literatura referente à noção de autonomia, abordando suas principais definições e pressupostos. Na segunda parte, teceremos algumas considerações sobre os fundamentos teóricos desse conceito, com base nos referenciais teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa em interface com concepções bakhtinianas de linguagem. Finalizaremos o artigo, aventando um (im)possível diálogo do conceito de autonomia com perspectivas discursivas de linguagem.

[2] Salientamos que o conceito de autonomia, como bem ressalta Finch (2002), também tem sido pesquisado em outras áreas como o Direito, a Sociologia, a Psicologia e a Educação. Nosso foco, todavia, direciona-se aos estudos em Linguística Aplicada.

Situando o conceito de autonomia: definições, pressupostos e deslocamentos

O conceito de autonomia tem sua origem na década de 70, com os trabalhos de Altman (1971), Disick (1975), Knowles (1975), Harding-Esch (1976), Trim (1976) e Dickinson (1978), e desenvolve-se nos anos 80 com os estudos de Strevens (1980), Holec (1981), Allwright (1982), Geddes e Sturtridge (1982), Dickinson (1987), Nunan (1988), Little, Devitt e Singleton (1989), dentre outros.

Em uma época marcada pela crença no behaviorismo materialista, em que a aprendizagem era concebida como uma resposta condicionada a um conjunto específico de estímulos, surgem teorias que tentam resgatar o potencial variado e rico de aprendizes individuais, bem como sua capacidade de assumir uma postura ativa e crítica no processo de aprendizagem, isto é, passa-se a enfatizar a necessidade de se aprender a aprender.

Sheerin (1991) ressalta que o movimento britânico em favor do ensino de habilidades variadas levou a uma grande ênfase no individualismo. De fato, no início dos anos 70, o individualismo torna-se a palavra de ordem no contexto de ensino de língua inglesa, sendo que trabalhos como os de Chomsky (1957) – com sua reação contra as teorias behavioristas de linguagem – e de Hymes (1972) – que enfatiza a natureza social da linguagem – contribuem para a emergência de outras formas de compreensão do ensino-aprendizagem de línguas.

Para Holec (1979/1981), a autonomia pode ser definida como a habilidade do indivíduo em se responsabilizar pelo seu aprendizado. Ele ressalta que essa habilidade não é inata ao ser humano, antes deve ser adquirida por meios "naturais" ou pela aprendizagem sistemática e formal. O autor faz ainda uma consideração importante: a aprendizagem pode ser total ou parcialmente autodirigida, e diferentes graus de autodirecionamento (*self-direction*) podem resultar em diferentes graus de autonomia ou em diferentes graus de exercício da autonomia. Nesse sentido, uma aprendizagem autodirecionada sempre resultará em um aprendiz autônomo, entretanto a recíproca não é verdadeira, já que o aprendiz pode possuir a habilidade de ser responsável por seu aprendizado, sem, contudo, utilizar essa habilidade completamente.

Segundo esse autor, o aprendiz autônomo seria alguém capaz de: (i) determinar os objetivos de seu aprendizado; (ii) definir os conteúdos e progressões; (iii) selecionar métodos e técnicas a serem usadas; (iv) monitorar o procedimento de aquisição (ritmo, tempo, local etc.); e (v) avaliar sua aquisição.

Holec (1979/1981) afirma ainda que é o papel do aprendiz (e não a presença ou ausência do professor) o fator essencial para determinar se a aprendizagem está ocorrendo de forma autodirecionada. Além disso, segundo o autor, uma vez que o aprendiz aceite a responsabilidade por seu aprendizado, ocorrem duas mudanças fundamentais no contexto de aprendizagem. A primeira diz respeito ao conceito de conhecimento: o aprendiz passa a definir o conhecimento linguístico que deseja dominar (o conhecimento objetivo e universal cede lugar ao conhecimento subjetivo e individual). A segunda refere-se ao relacionamento entre o aprendiz e o conhecimento: o aprendiz passa a conceber a realidade como algo que ele mesmo constrói, ou seja, a atitude passiva e dependente do aprendiz é substituída por um posicionamento ativo diante do conhecimento.

Dickinson (1987) também faz algumas distinções importantes. Vejamos:

a) Autoinstrução (*self-instruction*): refere-se à responsabilidade na aprendizagem; trata-se de situações em que o aprendiz (sozinho ou com outros) trabalha sem o controle direto de um professor. Situações de autoinstrução completa, em geral, são raras, ocorrendo mais comumente autoinstrução de forma parcial, com o apoio de um programa de ensino.
b) Autoacesso (*self-access*): diz respeito à organização de materiais de aprendizagem de forma a torná-los diretamente acessíveis ao aprendiz.
c) Autonomia: caracteriza a situação em que o aprendiz se responsabiliza totalmente por seu aprendizado, isto é, ele é quem se encarrega de tomar as decisões relativas a sua aprendizagem e de implementar tais decisões.

Dickinson (1987) argumenta que a autoinstrução deve ocorrer: (i) por razões práticas (quando o aprendiz, por exemplo, por motivos diversos, é incapaz de assistir às aulas ou ter um professor); (ii) devido a diferenças individuais entre os aprendizes (como aptidão para aprender língua, diferenças nos estilos cognitivos e nas estratégias de aprendizagem); (iii) por objetivos educacionais (uma vez que a autonomia permite a educação continuada); (iv) em razão de questões motivacionais (como as atitudes específicas de um grupo em relação aos falantes da língua alvo ou

os fatores afetivos envolvidos no aprendizado da língua); e (v) pela necessidade de se aprender a aprender LEs (o que favorece as razões elencadas, além de ser um importante objetivo educacional).

Para Dickinson (1993), a autonomia está relacionada a uma atitude diante da aprendizagem da língua, sendo o aprendiz autônomo caracterizado por cinco capacidades: a) capacidade de identificar o que está sendo ensinado, isto é, consciência dos objetivos do professor; b) capacidade de formular os próprios objetivos de aprendizagem; c) capacidade de estabelecer estratégias de aprendizagem, de forma consciente; d) capacidade de monitorar o uso dessas estratégias; e e) capacidade de autoavaliar, ou seja, de monitorar o aprendizado. A posição do autor acerca da relação entre idade e autonomia é a de que, em contextos educacionais mais formais, os adultos parecem ter mais vantagem; todavia, em um contexto mais amplo, a noção de autonomia poderia ser aplicada a qualquer idade.

Lee (1998), ao apresentar os resultados obtidos em um programa de estudo autodirigido, implantado por ele, para alunos de curso superior de Hong Kong, distingue a aprendizagem autodirigida de autonomia. A primeira, segundo ele, refere-se aos materiais e às técnicas utilizadas no ensino de forma a permitir que o aprendiz seja responsável pelo seu processo de aprendizagem; a segunda, por sua vez, refere-se à capacidade do aprendiz para orientar esse processo.

Na visão de Lee (1998), são aspectos essenciais para o desenvolvimento da autonomia: a) voluntariedade, o aprendiz precisa se dispor a participar de um programa de aprendizagem dirigida, de forma alguma pode ser coagido a tal; b) escolha do aprendiz: ele é responsável pela tomada de decisões acerca do conteúdo, dos objetivos, das progressões, dos métodos e técnicas, da monitoração dos procedimentos e da avaliação dos resultados; c) flexibilidade: o aprendiz deve ter espaço para fazer mudanças no programa de ensino sempre que julgar necessário, a fim de satisfazer seus objetivos e interesses; d) apoio do professor: o professor assume o papel de facilitador no processo de autoaprendizagem, estabelecendo, para isso, um bom relacionamento entre os alunos, orientando quanto à aprendizagem etc.; e e) apoio dos colegas: como a autonomia do aprendiz é algo social, é necessário que ele saiba como interagir, negociar, colaborar com o outro.

Paiva (2005, 2006, 2007, 2009) tem desenvolvido vários estudos voltados para a compreensão da relação entre autonomia e ensino de línguas estrangeiras. Em um artigo publicado em 2006, a autora tece críticas aos conceitos elaborados por alguns dos estudiosos aqui citados, apontando suas fragilidades, limitações, seus aspectos convergentes e divergentes.

Paiva (2006, p. 87) argumenta que os conceitos de autonomia desenvolvidos nos estudos da área priorizam, de forma geral, os seguintes pontos:

- Capacidade inata
- Um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas (Benson, 1997)
- Responsabilidade sobre a própria aprendizagem
- Controle sobre o conteúdo e o processo, auto-direção, auto-gerenciamento
- Direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem.

Todavia, chama a atenção da autora o silenciamento, nas pesquisas em questão, acerca dos obstáculos enfrentados pelos aprendizes que buscam a autonomia. Para ela, a

> autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, 2006, p. 88-89).

Nesse sentido, a autora deixa claro que não se pode falar em autonomia sem levar em consideração a complexa relação instaurada entre o contexto social, político e econômico, os professores, o aprendiz, a tecnologia, o *input* linguístico, o contexto escolar e as políticas educacionais. A autonomia seria, então, nessa perspectiva, marcada pela não linearidade, variabilidade e adaptabilidade.

Em outro artigo, Paiva (2005, p. 139, destaque da autora), pautada na Teoria da Complexidade, defende que

> nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois os níveis de *autonomia* variam e o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma das características dos sistemas complexos.

Ainda na esteira de trabalhos mais contemporâneos, podemos citar o estudo de Benson e Huang (2008), que discute o desenvolvimento histórico do conceito de autonomia do professor de língua estrangeira e suas relações com a ideia de autonomia do aprendiz. Os autores desenvolvem uma concepção de autonomia que tem claras implicações práticas para a formação de professores em vários níveis, uma vez que incorpora elementos de profissionalismo, liberdade profissional e autodireção no processo de se aprender como ensinar. São discutidas diferentes formas de se conceituar o relacionamento entre a autonomia do professor e do aluno e é proposta uma perspectiva alternativa, baseada na noção de transição da autonomia do aprendiz para a autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Benson e Huang (2008) ressaltam que a maioria dos trabalhos sobre autonomia focaliza professores em-serviço experientes e apontam que a questão de como desenvolver a autonomia de professores pré-serviço sempre permanece em aberto. Nesse sentido, para lançar luz a esse questionamento, os autores argumentam que a noção de autonomia do professor deve envolver a transição entre ser aprendiz e ser professor, uma transição que contemple um professor autônomo, mas nunca completo.

Outro estudo relevante é o de Luz (2009), que, em sua dissertação de mestrado, investiga o desenvolvimento da autonomia e o papel do mediador em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, a partir da observação das interações em teletandem e das concepções de autonomia dos participantes. Para a autora, a

> autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Ao fazermos escolhas individuais consideramos os valores e

> costumes de nossa sociedade e/ou nos submetemos a políticas institucionais e governamentais; portanto, para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade. (Luz, 2009, p. 50).

Também ressaltamos o trabalho de Marzari e Kader (2014), as quais invés-tigam a autonomia de alunos da escola básica, tendo em vista a responsabilidade que assumem diante da aprendizagem da língua inglesa. Para as autoras, a "autonomia surge como uma ferramenta própria de busca de saberes" (Marzari; Kader, 2014, p. 122), o aprendiz autônomo se responsabiliza pela própria aprendizagem e possui vontade de "obter conhecimento continuamente" (Marzari; Kader, 2014, p. 123). Elas salientam ainda que é papel do professor "motivar o desenvolvimento da autonomia por parte de seus aprendizes" (Marzari; Kader, 2014, p. 126).

Salbego e Tumolo (2014), por sua vez, propõem-se a investigar, no contexto de uma licenciatura em Letras-Inglês a distância, as iniciativas autônomas que contribuem no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês e a percepção dos alunos acerca de suas próprias iniciativas. Eles concebem a autonomia como característica essencial na aquisição de competência comunicativa, especialmente no contexto de educação a distância, e a definem como "atitude tomada pelo indivíduo, com ações e iniciativas que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em Inglês" (Salbego; Tumolo, 2014, p. 1824). Os autores ressaltam que a autonomia não consiste em estudo solitário, sendo a interação com professores e os pares um aspecto que contribui para o processo de aprendizagem. Para eles, "o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de línguas pode formar aprendizes mais independentes no futuro" (Salbego; Tumolo, 2014, p. 1831).

Sem a pretensão de esgotar a temática, uma última distinção a respeito do conceito de autonomia nos parece importante, por nos permitir contemplar a complexidade e diversidade dessa noção. Kumaravadivelu (2003) menciona duas principais abordagens para o conceito, a saber: uma abordagem mais restrita, baseada na filosofia do "aprender a aprender"; e outra mais ampla, ancorada na ideia de aprender para emancipar-se. A primeira, segundo o autor, teria a aprendizagem da aprendizagem de uma língua como um fim em si mesma; a segunda, fortemente

influenciada por educadores como Paulo Freire, teria como fim a emancipação. Dessa forma,

> Enquanto a autonomia acadêmica possibilita aos aprendizes serem profissionais estratégicos a fim de perceberem seu potencial de aprendizagem, a autonomia libertadora os empodera para serem pensadores críticos no intuito de perceberem seu potencial humano. A autonomia libertadora vai muito além da autonomia acadêmica por ativamente procurar ajudar os aprendizes a reconhecerem os impedimentos sociopolíticos colocados em seus caminhos para o progresso e por lhes fornecer as ferramentas intelectuais necessárias para superá-los. (Kumaravadivelu, 2003, p. 141, tradução nossa).[3]

Benson (2011) tece algumas considerações sobre as mudanças pelas quais o conceito de autonomia passou ao longo da última década. O autor argumenta que, na revisão da literatura feita por ele[4], a definição e as pressuposições básicas da noção de autonomia permaneceram constantes.

Quanto à definição de autonomia, Benson (2011) aponta que, apesar da presença, em estudos mais recentes, de uma perspectiva filosófica de autonomia pessoal (que expande o conceito para aspectos da vida como um todo) e do reconhecimento da natureza multidimensional da autonomia (que leva em consideração o indivíduo e os fatores contextuais), parece haver certo consenso acerca da ideia de que a autonomia envolve a capacidade, por parte do aprendiz, de ter controle de sua aprendizagem.

Em relação às pressuposições básicas desse conceito, Benson (2011) ressalta três: (a) os aprendizes tendem a naturalmente exercer controle sobre sua aprendizagem; (b) os aprendizes são capazes de desenvolver a autonomia, caso não a tenham; e (c) a aprendizagem de línguas autônoma é mais efetiva do que a não-autônoma. Nas palavras do autor,

---

[3] Nossa tradução do original: "While academic autonomy enables learners to be strategic practitioners in order to realize their learning potential, liberatory autonomy empowers them to be critical thinkers in order to realize their human potential. Liberatory autonomy goes much further than academic autonomy by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments placed in their paths to progress, and by providing them with the intellectual tools necessary to overcome them".

[4] Benson (2011) analisa, mais especificamente, a segunda versão do livro Teaching and researching autonomy in language learning, por ele organizado.

> Essas alegações são cruciais para a vitalidade da ideia de autonomia, porque elas se referem à *realidade* de autonomia, de um lado, e à viabilidade e ao valor de intervenções educacionais que visam desenvolvê-la, de outro. Se qualquer dessas alegações se provassem falsas, seria difícil justificar um foco na autonomia no ensino e aprendizagem de língua. (Benson, 2011, p. 16, tradução nossa).[5]

Para responder à pergunta sobre as inovações no campo dos estudos da autonomia, Benson aponta três frentes de trabalho que vêm se destacando, além daquela focada na autonomia do aprendiz de línguas, a saber:

Implicações socioculturais da autonomia: enfatiza perspectivas mais sociais e colaborativas no desenvolvimento da autonomia. Benson chama a atenção para o fato de que essa frente se configura como um ponto de tensão nas pesquisas, uma vez que a ideia de autonomia prioriza o desenvolvimento individual, no que diz respeito, por exemplo, às preferências e interesses quanto às atividades de aprendizagem.

Autonomia do professor: oriunda da virada social na pedagogia de línguas, essa frente aponta para uma reavaliação do papel dos professores e do ensino, priorizando a noção de interdependência, e não independência, do professor e alunos.

Autonomia e novas tecnologias: durante muito tempo, as tecnologias educacionais foram desenvolvidas para o uso independente. Todavia, as tecnologias mais recentes parecem demandar o acesso à língua e a oportunidades de aprendizagem de línguas por meio das tecnologias. Muda-se, assim, o foco: as tecnologias educacionais deixam de ser vistas como fornecedoras de conteúdo e passam a ser concebidas como ambientes para a aprendizagem independente e colaborativa.

Um olhar para o conceito de autonomia nos permite dizer que, apesar das diferentes formas pelas quais essa noção vem sendo delineada, parece haver um consenso entre os estudiosos de que esse termo se aplica a uma concepção de aprendizagem que coloca o aprendiz no centro, prezando por sua postura ativa e responsável, como bem atesta Benson (2011). A autonomia, em termos gerais, relaciona-se ao estabelecimento, pelo aprendiz, de objetivos para a aprendizagem; à responsabilidade do aprendiz para monitorar e controlar a aprendizagem; à vontade

[5] Nossa tradução do original: "These claims are crucial to the health of the idea of autonomy, because they relate to the reality of autonomy, on the one hand, and to the feasibility and value of educational interventions that aim to foster it, on the other. If any of these claims were proven to be false, it would be hard to justify a focus on autonomy in language teaching and learning".

de aprender; e a comportamentos diante da aprendizagem (por exemplo, procurar palavras no dicionário, ter contato com a língua alvo fora da sala de aula etc.).

Na próxima seção, problematizaremos os pressupostos do conceito de autonomia, à luz de abordagens discursivas de linguagem, no intuito de apontar seus (im)possíveis diálogos para os processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Problematizando o conceito de autonomia em uma perspectiva discursiva

Após situarmos o conceito de autonomia, conforme tem sido desenvolvido, num espaço de quase três décadas, nos estudos e pesquisas com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, interessa-nos, nesta seção, problematizar essa noção, com suporte nas concepções de língua(gem) e sujeito, tomando por base os pressupostos epistemológicos de abordagens discursivas[6].

É notório que o conceito de autonomia é perpassado por uma pluralidade de vozes, mais ou menos convergentes. De qualquer forma, pode se dizer que, ao menos, três termos apontam para uma regularidade de sentidos nas definições e na compreensão dessa noção, a saber: "responsabilidade", "consciência" e "controle".

A noção de autonomia – talvez pelo próprio contexto histórico em que tenha surgido (como uma reação ao behaviorismo) – concebe o aprendiz como indivíduo racional, centrado, dono de suas decisões e de si mesmo. Há, pois, uma ênfase na capacidade desse aprendiz em responder, agir, avaliar, enfim, relacionar-se com a língua, conforme suas intenções, comportamentos, habilidades, estratégias de aprendizagem e motivação. Trata-se de uma noção que (cor)responde à perspectiva moderna de sujeito. Nas palavras de Coracini (2001, p. 181),

> acreditar na possibilidade de independência, isenção, individualidade, autocontrole ou hétero-controle, como ocorre em grande parte dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua, significa, pois, inserir-se na modernidade que se pauta pela racionalidade, centro direcionador, que transforma o inefável, o complexo, o incerto

[6] Mais especificamente, nos afiliamos à linha francesa de Análise do Discurso, preconizada pelos trabalhos de Michel Pêcheux e pela arquitetura conceitual desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

> em objetos ou seres manipuláveis pelo conhecimento, capturáveis pelo sentido que lhes é inerente e que, portanto, os transcende.

Não podemos ignorar que os estudos, em especial os mais contemporâneos, destacam os aspectos sociais, contextuais e, sobretudo, a importância do outro no desenvolvimento da autonomia. Isto é, vê-se um deslocamento do foco na individualidade para uma concepção mais coletiva e cooperativa, reforçada, em boa medida, pelas possibilidades advindas do uso da internet para o ensino-aprendizagem de línguas. Não se pode ignorar, entretanto, que o discurso da autonomia funciona como regime de verdade, instaurando certas posições-sujeito, lugares dos quais se é possível falar e ser ouvido. Há uma injunção a ser autônomo, o que parece ser cada vez mais asseverado pelo advento do ensino a distância (Trifanovas, 2011).

Os estudiosos da autonomia assumem que essa não ocorre de forma totalmente individual, solitária, antes ressaltam a importância do professor nos processos de ensino-aprendizagem de línguas bem como no desenvolvimento da própria autonomia. Nas palavras de Marzari e Kader (2014, p. 126):

> O papel do professor também é fundamental, ao motivar o desenvolvimento da autonomia por parte de seus aprendizes; apesar disso, alguns aprendizes tendem a agir de forma ainda mais autônoma, ou seja, com pouca ou nenhuma influência do professor".

Todavia, ao compreenderem que um maior grau de autonomia envolve uma menor presença ou influência do professor, esses estudos parecem conceber a alteridade como elemento acessório ou complementar. Nessa perspectiva, o professor aparece como facilitador, encorajador, mediador no desenvolvimento da autonomia.

Sob uma perspectiva discursiva, contudo, a alteridade, sendo constitutiva do sujeito e do dizer – já que língua(gem) e sujeito se imbricam – é a base a partir da qual se desenvolvem os processos de aprender e ensinar e, portanto, de ser/tornar-se/exercer-se autônomo. No dizer de Bakhtin (1995, p. 109, grifos do original):

> Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*.

Se todo dizer é social, permeado pela relação eu-outro, o professor é, pois, um interlocutor, um "enfrentador" no sentido de que lhe cabe (des)estabilizar as vozes sedimentadas no sujeito, promovendo possibilidades de inscrição em outras memórias discursivas, em outros modos de dizer e engajando, assim, o aluno numa via desejante (Lemos, 2007).

Não se trata de negar que haja sujeitos que tomam iniciativas, independentemente do professor; que procuram caminhos para amenizar suas dificuldades; que demonstram motivação, interesse e vontade para aprender a língua dentro e fora da sala de aula. O que nos inquieta – e que parece estancar o próprio desenvolvimento do conceito – são as bases epistemológicas nas quais os pressupostos da concepção de autonomia se assentam.

Vê-se na literatura da área o postulado de que o fracasso na aprendizagem seja em parte fruto da falta de autonomia do aprendiz. Porém, entendemos que a compreensão desses insucessos extrapola a falta, por parte do aprendiz, de disciplina, de responsabilidade, de utilizar as estratégias adequadas, de buscar outras fontes além das fornecidas pelo professor, de consciência do processo de aprendizagem etc. Fazemos coro às palavras de Revuz (1998, p. 230), ao afirmar que,

> mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

"Não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer". O que seriam essas "não coincidências" senão o equívoco constitutivo da língua, dos sentidos, dos sujeitos?

A noção de equívoco postulada pela AD refere-se à possibilidade de deslize dos dizeres e questiona, pois, a univocidade dos sentidos e da linguagem, refutando sua transparência. Assim, a aprendizagem de uma LE não pode ser concebida como uma mera apropriação de códigos linguísticos, adquiridos por estratégias, atitudes e comportamentos controlados pelo aprendiz, o que acenaria para uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação. Antes, entendemos que essa aprendizagem é da ordem de uma inscrição já mencionados por nós dessa língua, constituídos pelo movimento dos sentidos na história e que foge à intencionalidade do sujeito.

Ao postular um sujeito perpassado pelo inconsciente, e, portanto, não centrado, a AD não pretende postular, como muitas vezes se a tem acusado, que é inválido programar um curso de LEs e que ao professor e ao aluno não resta nada a fazer. Trata-se, antes, de compreender que os objetivos estabelecidos não podem contar com a garantia de se concretizarem na totalidade, não simplesmente porque houve uma "falha" no processo, mas porque não se pode controlar o sujeito, prever suas reações frente ao encontro com uma LE, predizer suas resistências ou aceitações. Muitas vezes alcançar-se-á o que não foi planejado justamente porque há falhas, há faltas, há incompletude. Nunca se sabe o que realmente acontece no encontro (que é sempre confronto) com o outro – nesse jogo de estranhamento e familiaridade proporcionado na aprendizagem de uma língua. Tais considerações, todavia, parecem também serem levadas em conta por estudiosos de linhas teóricas distintas das perspectivas discursivas (como aponta, por exemplo, Paiva (2006, 2005)). Como, então, estender uma problematização de forma a fazer avançar a discussão sobre o conceito de autonomia?

As palavras de Franzoni, com as quais concordamos, lançam luz a esse questionamento:

> Para abordar sem mutilações o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira concebido como um *processo que envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos*, precisa-se, antes de mais nada, de uma concepção de uma língua que não procure apagar "opacidades", que não coloque o assistemático como resíduo do sistemático. Precisa-se de uma concepção de língua que, diferentemente da que subjaz em grande medida ao

> ensino/aprendizagem de língua estrangeira em Lingüística Aplicada /.../ abra um *espaço teórico* no qual o *controlável* e o *fugidio* circulem como constitutivos. (Franzoni, 1992, p. 38, grifos do original).

Valoriza-se, pois, a pluralidade de vozes – ainda que dissonantes e contraditórias – dos sujeitos diante de um texto, da própria aprendizagem da língua, do estranhamento com a LE. Dito de outro modo, é preciso conceber a autonomia com base na compreensão de que, sendo os sujeitos sempre sujeitos de/à linguagem e essa um complexo sistema simbólico, o controle (da língua, da aprendizagem, da própria autonomia) só existe enquanto efeito de uma ilusão de completude.

Palavras finais

Tendo problematizado, lançado um olhar outro ao conceito de autonomia, delineando uma noção que contemple o sujeito como sujeito de linguagem, cindido, fragmentado, desejante, heterogêneo, nos resta um questionamento: afinal, é possível, de uma perspectiva discursiva, falar em autonomia? Ou em que medida é possível falar em autonomia, levando em consideração uma abordagem discursiva?

Ao contrário do que parece postular a pedagogia de ensino-aprendizagem de línguas, diríamos que a autonomia está mais para ordem de um efeito do que de uma causa. Isto é, a autonomia não é o que leva o sujeito a se comprometer, a se responsabilizar, a agir; há algo anterior – da ordem do não-esperado, não-controlável, não-mensurável – que, tendo já mobilizado o sujeito, o "chama à existência". Desse modo, a autonomia configura-se como efeito da historicidade do sujeito, da incidência de vozes em sua constituição identitária, que, por sua vez, o interpelam a habitar e ser habitado por um outro, a "apropriar-se do 'estranho', do outro, vozes que se somando a outras, vêm constituir, de forma heterogênea e cindida, a identidade do indivíduo, ilusoriamente uno, in-diviso, original, inconfundível" (Coracini, 2001, p. 195).

Dessa forma, a autonomia passa a ser vista como fruto de uma interpelação do sujeito para se inscrever em uma materialidade significante outra, em uma sonoridade estranha, em um modo não familiar de fazer sentido. Sendo sujeito de linguagem – cindido, fragmentado, desejante, heterogêneo – é preciso que o aprendiz

de uma língua estrangeira suporte ocupar o lugar de (não)saber para construir um espaço de enunciabilidade na língua.

O conceito de autonomia, tal como entendido em boa parte dos estudos da área de ensino-aprendizagem de LEs, oblitera o fato de que a entrada em uma língua-cultura outra se dá pelo viés do desejo, “desejo de ser o outro, que ‘imagina’ (representa) como ideal” (Coracini, 2014, p. 16). E há aqui a compreensão de que sujeito e linguagem se implicam mutuamente. Falar – atribuir sentido – é constituir-se sujeito, apropriando-se do outro.

O desejo (desse outro) leva à autonomia, ao engajamento, à responsabilidade, à tomada de posição. Cabe, assim, ao professor interpelar, pelo enfrentamento, oferecendo possibilidades de entrada em diferentes modos de se constituir enunciador em uma língua outra. Processo esse que é da ordem do não-controle. A autonomia, mais do que uma reinvindicação do “controle sobre a língua e seus processos de ensino-aprendizagem”, consistiria em um deixar-se ser tomado pelos furos, pelas falhas, pelos (não)sentidos.

A aprendizagem vem pela mobilização do sujeito e por sua inscrição em discursos. É preciso, pois, que os sentidos se historicizem para o aprendiz. É preciso que os sentidos façam sentido. É por meio de processos de identificação a filiações históricas que os sujeitos (se) significam, em um jogo de deslocamentos e repetição na e pela língua.

Finalmente, resta dizer que compreendemos a autonomia como “vir a ser” (Freire, 1996, p. 105), não na expectativa de que um dia “se seja”, e sim na de que o sujeito é sempre da ordem do devir, pois se constitui no processo ininterrupto da enunciação, já que “a palavra vai à palavra” (Bakhtin, 1995, p. 147).

Pode-se, sim, aventar um sujeito autônomo, em uma perspectiva discursiva, na medida em que se entende autônomo por “implicado”, isto é, sujeito que, ao enunciar, toma um posicionamento, significa(-se), assume um lugar (único, irrepetível, singular) e não outro, implicando-se em redes de sentido, já que, constituído sempre na/pela linguagem, não lhe resta outra saída que não seja “assinar”, sem álibi, um ato responsivo-responsável em seu existir-evento (Bakhtin, 2010).

Entendemos que a discussão aqui realizada poderá contribuir para os estudos em uma Linguística Aplicada que se propõe contemporânea, híbrida, indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006) e que busca problematizar as discursividades que circulam nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores. Essa discussão se configura, pois, como um possível olhar outro para se compreender a relação sujeito-linguagem que perpassa o conceito de autonomia.

Referências

ALLWRIGHT, R. L. Perceiving and pursuing learners' needs. *In*: GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (ed.). *Individualisation*. London: Modern English Publications, 1982. p. 24-31.

ALTMAN, H. B. Toward a definition of individualised foreign language instruction. *American Foreign Language Teacher,* v. 1, n. 3, p. 12-13, 1971.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BENSON, P. What's new in autonomy? *The language teacher*, v. 35, n. 4, p. 15-18, 2011. Disponível em: http://jalt-publications.org/tlt/articles/973-jalt2011-plenary-speaker-article-what%E2%80%99s-new-autonomy. Acesso em: 25 nov. 2014.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *D.E.L.T.A.*, v. 24 esp., p. 421-439, 2008.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. *In*: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. (org.). *Lingüística e educação*: gramática, discurso e ensino. São Paulo, Terceira Margem, 2001. p. 175-197.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 4-24, 2014.

DICKINSON, L. Autonomy, self-directed learning and individualization. *In*: BRITISHI COUNCIL. *ELT Documents 103*: Individualisation in language learning. London: The British Council, 1978.

DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. Talking Shop: Aspects of Autonomous learning. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 331-336, 1993.

DISICK, R. S. *Individualising language instruction*. New York: Harcourt Brace, 1975.

FINCH, A. 'Autonomy: Where are we? Where are we going?'. *In*: MACKENZIE, A. S.; MCCAFFERTY, E. (ed.). Developing Autonomy. *In*: JALT CUE Conference, 2001. *Proceedings* [...]. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group, 2002. p. 15-42.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da "comunicação autêntica":* Uma reflexão em Linguística Aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (ed.). *Individualisation.* London: Modern English Publications, 1982.

HARDING-ESCH, E. *Self-directed learning and autonomy.* Report of a seminar held at the University of Cambridge, 13-15. Cambridge: University of Cambridge, Department of Linguistics and CRAPEL, 1976.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon, 1981.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KNOWLES, M. *Self-directed learning*. New York: Association Press, 1975.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*: macrostrategies for language teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003. p. 131-155.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal,* v. 49, n. 3, p. 228-234, 1998.

LEMOS, M. T. G. Desejo de Educar. *Educação Temática Digital,* v. 8, p. 80-89, 2007.

LITTLE, D.; DEVITT, S.; SINGLETON, D. *Learning languages from authentic texts.* Dublin: Authentic, in association with CILT (London), 1989.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem).* Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) –Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MARZARI, G. Q.; KADER, Y. N. A. M. Autonomia do aprendiz na aprendizagem de segunda língua. *Thaumazein,* v. 8, n. 14, p. 121-128, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (org.). Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NUNAN, D. *The Learner-centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino,* v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Práticas de Ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* 2. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In*: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SALBEGO, N. N.; TUMOLO, C. H. S. Autonomia na aprendizagem de línguas em EaD: percepção de alunos com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades em inglês. *In*: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014. *Anais* [...]. Florianópolis: Unirede, 2014. Disponível em: http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126731.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

SHEERIN, S. Self-access. State of the art article. *Language Teaching,* v. 24, n. 3, p. 143-157, 1991.

STREVENS, P. *Teaching English as an International Language*: from Practice to Principle. Oxford: Pergamon Press, 1980.

TRIFANOVAS, T. R. A discursivização do perfil de autonomia do aprendiz de EaD como forma de homogeneização das subjetividades. *In*: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (org.). *Da letra ao píxel e do píxel à letra:* uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensinoaprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 285-315.

TRIM, J. L. M. Some possibilities and limitations of learner autonomy. *In*: HARDING-ESCH, E. (ed.). *Self-directed learning and autonomy.* Cambridge: University of Cambridge, Department of Linguistics, 1976.

CAPÍTULO 2

PRÁTICA DE ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA

Simone Tiemi Hashiguti

Introdução

Neste artigo, reflito sobre o tema da aprendizagem da oralidade em língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) na situação de um curso de graduação em Letras Inglês a distância no Brasil. Detenho-me sobre a questão, mencionada por alguns alunos desse curso, da dificuldade para falar a língua. Reflito, particularmente, sobre dois aspectos que são frequentemente pontuados por eles em forma de dúvidas e/ou receios expressos já na primeira aula presencial de abertura, e que retomo de maneira aproximada nas seguintes formulações: (1) *Sempre tive medo de falar inglês, será que vou conseguir falar no curso?* e (2) *É possível aprender a falar inglês a distância?* Remeto essas questões a uma ordem de memória, isto é, a uma relação com a história de línguas e práticas linguageiras no Brasil. Meu objetivo é refletir sobre as bases simbólicas sobre as quais chegamos a ter uma relação de medo com determinadas línguas e discutir algumas especificidades da aprendizagem da oralidade em LI com mediação por computador. Proponho que compreender esses aspectos pode ajudar a nos deslocarmos de uma relação de medo da LI e de insegurança em aprender com a máquina para uma relação de sucesso e criatividade de aprendizagem. Defendo que o medo de falar LI tem espaço de existência num quadro interpretativo baseado na presença fantasmática do colonizador, incorporado nas imagens contemporâneas do falante nativo e do brasileiro mais proficiente. Além disso, destaco que o computador e os sistemas para aprendizagem a distância podem ocupar, de maneira bastante eficiente, o lugar do outro para a interação, que antes era do professor presencial.

Para a discussão, exponho, nas linhas abaixo, sobre as condições históricas de enunciação da LI no Brasil e sobre as condições de memória discursiva relativas à produção de sentidos em LEs, aspectos que, para mim, explicam o sentido do medo como um traço histórico da nossa relação com as línguas segundo nossa constituição nacional e identitária. Depois, debruço-me sobre a presença do computador e de sistemas operacionais nos processos de aprendizagem, pensando em possibilidades práticas do encontro do corpo com a máquina artificial. Valho-me de análises de diferentes materiais: um comercial de televisão, fragmentos extraídos de fóruns de discussão na internet, uma atividade proposta em uma disciplina do curso de Letras Inglês a distância e também atividades de outros espaços interativos

disponíveis *online* e a partir de ferramentas digitais. Tais análises visam fornecer um ponto de partida para a reflexão e exemplos de materiais concretos para as práticas de aprendizagem possíveis da oralidade em LI no contexto a distância. Teoricamente, sigo uma perspectiva transdisciplinar e com o entendimento da linguagem funcionando discursivamente.

Além do balizamento teórico, levo em consideração, para a presente reflexão, também as condições particulares do público que participou da primeira turma do curso, que foi vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, e que podem ser as de muitos dos que atendem cursos similares, quais sejam: são alunos adultos, na maioria casados e com filhos e profissionais em tempo integral, voltando a aprender inglês depois das aulas que tiveram nos cursos regulares do ensino fundamental e médio na escola pública. Eles têm nessa licenciatura sua primeira experiência com a educação a distância e no ensino superior e se formam para atuar com alunos também da escola pública. Esses aspectos são importantes quando refletimos sobre as condições nas quais esses alunos aprendem a LI e se formam como professores também de LI.

Mantenho o tom pessoal no texto porque me apoio significativamente na experiência que tive como coordenadora e professora no curso enfocado. O contato com os alunos e com toda a equipe e o acompanhamento das etapas e procedimentos do curso em suas várias dimensões são alguns dos elementos que fundamentam uma urgência pessoal em apresentar este texto. Como processo de pesquisa, este estudo se realiza dentro dos projetos de pesquisa sob minha coordenação *O visível e o enunciável: limites e fronteiras nos processos de produção de sentidos*[7] e *A dificuldade na produção oral em um curso de licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa totalmente a distância no Brasil: Um estudo de caso*[8].

[7] Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse projeto, são coletados vários materiais online sobre os temas aprendizagem de LI no Brasil, além de imagens e vídeos sobre outros temas-limite entre o dizer e o ver.

[8] Projeto de pesquisa em nível de pós-doutorado em andamento na Universidade de São Paulo.

1. Desatando o medo de falar LI

Inicio as reflexões desta seção retomando dois materiais que trazem como tema o medo de falar LI: um comercial de televisão lançado em 2015 e alguns comentários presentes em fóruns de discussão abertos e disponíveis na internet, particularmente, no site Yahoo Respostas. O comercial faz parte de uma campanha publicitária de uma escola de inglês *online* e representa bem uma região de sentidos cristalizada sobre aprender LI no Brasil. Já o *site* é um espaço virtual no qual os usuários podem fazer perguntas sobre quaisquer assuntos e outros usuários podem respondê-las com base em fontes externas ou de suas opiniões e experiências. Não é, portanto, um *site* especializado no assunto da aprendizagem de LI. O *site* é bastante informal e tem grande participação, e é justamente o tom informal das postagens e desvinculação de instituições e profissionais de ensino e de condições formais de pesquisa (e.g: quando há aplicação de questionário) que me interessa. Tomo tais comentários e postagens como textos autênticos, não condicionados por situações de pesquisa e exploro suas relações. A análise desses materiais ajuda a fazer visível o medo como uma regularidade de sentido na relação com a oralidade em LI. Apesar de serem materiais bastante heterogêneos, eles repetem aquilo que já parece ser um senso comum entre nós, brasileiros.

O comercial traz o ator brasileiro Fábio Porchat, conhecido por sua atuação em esquetes de humor na internet e em filmes e programas na televisão. Na primeira parte do comercial, ele aparece de terno e gravata, atrás de um balcão sobre o qual estão dispostos frascos de pílulas, as pílulas inglesas. Ele representa o vendedor dessas pílulas e inicia dizendo: “Essa é pra você que morre de medo de falar inglês com gringo.” Do seu lado direito, uma grande tela exibe a frase GRINGOFOBIA?, escrita em vermelho e em letras maiúsculas, com partes das bandeiras estadunidense e inglesa ao fundo. Continua o personagem: “Quer perder o medo de falar inglês?”. Neste momento, aparece no vídeo, também escrita em vermelho e em letras maiúsculas a pergunta: MEDO DE FALAR INGLÊS? À qual ele responde com tom animado: “Pílulas inglesas! E só tomar uma e...”. Neste momento, ele toma uma das pílulas e com gestos e expressões que lembram um mágico diz: “Start speaking English.”. Na segunda parte do comercial, o mesmo ator, aparece de camisa e calça azuis empurrando o quadro do comercial para a direita, como que a deslocar a tela

anterior. Ao empurrar o quadro, ele diz: “É claro que você não vai acreditar nisso. O que funciona é estudar na [nome da escola]. Aprenda inglês até 50% mais rápido, com aulas online e professores nativos onde e quando quiser. Na [nome da escola], você vai falar inglês com confiança e conquistar seus objetivos. Mude de vida. Ligue para [número de telefone].” Enquanto fala, vão aparecendo na tela, ao seu redor, a logomarca da escola, o número de telefone, e outras informações resumidas sobre características da escola e do curso que ele menciona. Aparecem também outros elementos visuais, tais como imagens da página da escola e de materiais didáticos intercalando-se numa tela suspensa à direita. A paleta de cores do comercial como um todo gira em torno do azul, do branco e do vermelho.

Esse comercial, em sua estética visual e em seu discurso, engloba vários sentidos comuns nos comerciais e campanhas publicitárias de escolas de idiomas no Brasil. As cores, a apresentação daquelas bandeiras e não outras, a referência ao medo de falar inglês e à aprendizagem com professores nativos, a menção de possibilidade de mudança de vida ao aprender a LI, bem como a associação da aprendizagem da língua com a utilização de tecnologias são frequentemente repetidas nesses tipos de materiais. Olhada por uma perspectiva discursiva, tal repetição funciona repetindo e regularizando sentidos num discurso. Esses sentidos, que se constituem a partir de uma memória histórica, vão se sedimentando e conforme se estabilizam vão ganhando status de verdade. O fato de uma escola oferecer um curso de inglês pelo sentido do medo da língua, mesmo que apoiada num tom humorístico, e de que isso não nos seja estranho, por exemplo, já nos diz algo sobre nossa injunção nesse discurso e um traço histórico da nossa relação com a LI. Os elementos linguísticos e visuais do comercial materializam esse traço, que vem de uma história maior sobre as línguas e políticas linguísticas e econômicas no Brasil.

Esse traço repete-se em vários comentários em blogs e fóruns de discussão na internet. São alunos e professores que compartilham dúvidas e/ou dão dicas de como superar o medo. Vejamos alguns exemplos de comentários de aprendizes de inglês:

[Seq. 1]

Tenho "medo" de falar em inglês, o que eu faço?

> Eu sou nível intermediário em inglês, mas eu tenho muito receio de falar em inglês, uma vez um americano me perguntou as horas em inglês e não eu respondi, a maioria dos meus amigos são fluentes em inglês o que me deixa receoso de falar em inglês com eles também, como faço para perder o meu "medo" de falar em inglês? (Tenho..., [2013]).

> **[Seq. 2]**
>
> **Eu tenho medo de falar em inglês o que eu faço?????**
>
> tipo eu tenho 15 anos e jah estudo ingles a uns 3 anos ,e o meo sonho eh morar fora do brasil !!!
>
> mas hj eu tive a oportunidade de fl ingles cum uma pessoa aeh eu fiqei com medo e naum falei....alguem jah passou por isso?? como vc saiu dessa ??
>
> socorrooooooooooooo. (Eu..., [2009]).

> **[Seq. 3]**
>
> **Como consigo tirar meu "medo" de falar inglês?**
>
> Faço inglês há 7 anos (desde quando eu era pequena), entendo o que as pessoas dizem, escrevo de boa, só que na hora de falar... Na aula quando eu falo me embolo toda pelo medo de errar e pagar mico e fico calada (já que não é permitido falar português).
>
> Queria saber como tirar esse medo de falar inglês em público e errar :(
>
> Obg. (Como..., [2010]).

Assim como no comercial, o medo, nessas sequências, se refere, muitas vezes, a falar inglês com um estrangeiro, como vemos neste fragmento da Seq. 1: “[...] uma vez **um americano** me perguntou as horas em inglês e não eu respondi [...]”. Contudo, ele é também um medo de falar LI com um brasileiro que seja mais fluente na língua, como exposto na continuação do mesmo fragmento: “[...] **a maioria dos meus amigos** são fluentes em inglês o que me deixa receoso de falar em inglês com eles também. [...]”, ou é um medo de falar LI em público, como mencionado na Seq.

3: “Queria saber como tirar esse **medo de falar inglês em público** e errar.”. Sobretudo, é um medo de errar e ser julgado e classificado negativamente ou se tornar motivo de riso: “[...] me embolo toda pelo **medo de errar e pagar mico** [...]”.

É interessante observar que o medo, como referido nessas postagens, gira em torno de uma possibilidade de erro ou insucesso na fala, e talvez do riso de outro, mas não, de fato, a uma constatação, por parte do aprendiz de inglês, de que, ao falar ou ao ter falado não foi compreendido ou mesmo que tenha sido repreendido ou corrigido por alguma formulação que tenha feito. Tal como aparecem na Seq. 1, acima enfocada, ([...]“uma vez um americano me perguntou as horas em inglês e **não eu respondi**” e “a maioria dos meus amigos são fluentes em inglês **o que me deixa receoso de falar em inglês**” [...]), na Seq. 2, em “[...] hj eu tive a oportunidade de fl ingles cum uma pessoa aeh **eu fiqei com medo e naum falei** [...]” e na Seq. 3, em “[...]quando eu falo me embolo toda pelo medo de errar e pagar mico e **fico calada** [...]”, a LI não chega a ser pronunciada, não chega a ter voz. O medo é da ordem de um fantasma de falante melhor ou mais habilitado que, por estar nessa posição, poderia deslegitimar a LI falada pelo aprendiz, apontando-a como errada, pior ou engraçada. A LI é, então, silenciada pelo aprendiz, que não chega a enunciá-la oralmente. É uma questão dupla, e de uma dimensão imaginária, sobre a autoridade e a legitimidade de quem fala o que para quem, e que resvala na escolha de uns em não falar para evitar correr um risco. Ela envolve sentimentos como medo e vergonha de estar exposto. Para entender essa relação, é necessário entendermos como o jogo de poder acontece no discurso e como a LI, na condição de LE, é uma estrutura estranha que deixa o sujeito mais visível para si mesmo, desestabilizando identificações e certezas.

A dimensão imaginária das práticas discursivas, e no que se refere a um jogo de antecipações entre os interlocutores no discurso, foi explicada por Pêcheux (1997) como um mecanismo. Para o autor, os protagonistas de um discurso (sujeito A e sujeito B) fazem projeções um sobre o outro e sobre aquilo a que se referem (R), em uma leitura da estrutura social, dos lugares sociais que ocupam e das relações de força entre si. Essas antecipações permitem que o sujeito vá se constituindo em relação a si mesmo e ao outro e como posição no discurso, em uma ilusão de unidade de identidade. Isto é, para falarmos, entramos no jogo em que uma dinâmica de

antecipações acontece e configura o que falamos e como falamos, ou mesmo, se falamos ou não. São projeções imaginárias que podemos entender com base em questões que as representam, como as apresentadas a seguir, adaptadas de Pêcheux (1997, p. 83):

- Imagem da posição sujeito que A e B têm de si mesmos (Quem sou eu para lhe falar assim?)
- Imagem da posição sujeito que A e B têm um do outro (Quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?)
- Imagem do objeto do discurso (Sobre o que lhe falo? Sobre o que ele me fala?)
- Imagem que A e B fazem das imagens que um tem do outro (Quem ele pensa que eu sou para que eu lhe fale assim ou para que ele me fale assim?)
- Imagem que A e B têm das imagens que têm do objeto do discurso (Sobre o que ele pensa que lhe falo?)

No caso da produção oral em LI, quando A é o aprendiz brasileiro e B é o estrangeiro ou um brasileiro considerado como tendo mais proficiência na língua, e quando a LI é a língua para falar R, parece haver, por parte de A, a leitura de que a LI que sabe não é suficiente para interagir com B, ou mesmo, a imaginação de que B, ao escutar a LI falada por A, poderia repreendê-lo, rebaixá-lo ou debochá-lo, como nas sequências analisadas. A posiciona B em um lugar de autoridade em relação a si, e se posiciona no lugar do não legítimo, assim como representa a LI que sabe como ilegítima. É uma relação de projeções em que A se imagina desautorizado a falar para B e em que B é imaginado como aquele com poder de interditar sua língua. Tal projeção indica que muitos brasileiros ocupam um lugar social de não-língua quando se trata do saber que têm sobre a LI.

O traço da autoridade/legitimidade com relação a línguas encontra suas raízes na política de apagamento ou silenciamento[9] linguístico que foi uma marca da colonização portuguesa no Brasil. Pelos rituais políticos em que a colonização foi acontecendo, com práticas de normatização e normalização das línguas, também foram se constituindo as regiões de sentido que se referem à aceitabilidade e à credibilidade das línguas faladas nesse território, à sua possibilidade e ao lugar de

---

[9] Silenciamento, neste contexto, deve ser entendido no sentido de interdição ou censura, como discute Orlandi (1995).

voz para enunciá-las. A questão remete, portanto, desde a implantação do português como língua nacional e oficial nos séculos XVIII e XIX. A reforma pombalina, projeto civilizatório iniciado em meados do século XVIII, foi a principal política com relação à implantação do português como língua nacional e oficial no Brasil. A partir de suas orientações, o ensino do português surgiu como obrigatório nas escolas públicas que começavam a aparecer, juntamente com o apagamento das línguas e culturas indígenas. Esse movimento civilizatório e baseado nos ideais iluministas era, sobretudo, uma maneira de Portugal manter e assegurar a sua colônia: era necessário transformar e integrar os índios ao grupo dos colonos portugueses para que pudessem ocupar de maneira mais bem-sucedida o território brasileiro.

Como em todo processo de dominação, a imposição da língua do colonizador e a proibição e apagamento das línguas nativas aconteceram num longo e complexo processo de (des)identificações, resistências e formações culturais híbridas[10]. Tal política linguística pode parecer temporalmente distante de nós, mas, discursivamente, no que se refere aos sentidos em nossa memória discursiva, ela parece ser fundadora[11] de nossa relação com a língua portuguesa e com outras línguas. Para países colonizados como o Brasil, a língua é desde sempre um campo de batalha e um dos primeiros lugares para a dominação. Esse traço, com o sentido de que algumas línguas são mais corretas ou melhores que outras, parece constituir nosso imaginário sobre línguas e falantes até hoje.

Cabe mencionar que, depois da implantação da língua portuguesa, um segundo momento de políticas explícitas de silenciamento de LEs deu-se no período da Segunda Guerra Mundial, já no século XX. Como nos mostram estudos como os de Payer (2006), há um sentido constitutivo de nossa memória discursiva que se refere à interdição de línguas. Ao estudar as línguas de imigrantes, a autora desvela como o âmbito público, em que regem as leis, afeta o âmbito privado, das práticas linguísticas. Ela explica como a língua italiana, por exemplo, proibida no regime militar na época da Segunda Guerra Mundial, foi sendo apagada pelos descendentes

[10] A esse respeito, ver Garcia (2007).

[11] O sentido de discurso fundador foi discutido por Orlandi (1993), que especifica que certos discursos e sentidos são fundadores de uma identidade nacional. Eles funcionam como regiões de sentido que se cristalizam como referentes imaginários dessa identidade, como é o caso, no Brasil, das descrições e caracterizações que tínhamos pelo olhar e pela língua do colonizador.

de imigrantes italianos no Brasil que, contudo, não se desvincularam dela completamente, mantendo traços da língua no português que falam. Esses traços (fonemas, morfemas, itens lexicais etc.) que se amalgamam com a estrutura do português que falam marcam uma identidade de imigração e também um posicionamento com relação à língua de origem e ao sentido de tabu que essa relação ganha. Assim como na implantação do português como língua nacional, sua manutenção como uma língua permitida nesse período se baseou numa relação objetiva e regrada com a língua (Payer, 2006, p. 45). Este tipo de relação é a que funda a região de sentidos possível para a nossa relação com línguas desde a época da colonização: sempre como objeto de saber e poder, e com o sentido de interdição para algumas línguas e variedades de línguas e para algumas gramáticas. Esse é um dos sentidos que permeia um certo imaginário da LI no Brasil, o de *língua interditada*, que nunca é perfeita e aceitável para os novos colonizadores. Outro sentido parece ser o de *língua inatingível*.

Toda política linguística nacional afeta as práticas linguageiras públicas e privadas e as pedagógicas. Em muitas salas de aula de língua portuguesa e também de LI, no ensino básico, é comum a atenção à gramática e à metalinguagem, como se fossem esses os elementos de saber que pudessem legitimar a língua ensinada. Regras que deveriam ser identificadas para a escrita acabam por ser transferidas e regem o imaginário também sobre a língua falada, e determinados falantes, com seus conhecimentos linguísticos, são reconhecidos com mais ou menos autoridade de saber sobre outros. É sempre uma relação de saber-poder que está em jogo e em torno de uma língua que é ao mesmo tempo próxima e estranha. O sentido de intangibilidade da LI parece relacionar-se com a distância que ela ganha dos aprendizes apoiado nas práticas pedagógicas que possibilitam um conhecimento formal sobre a língua, mais voltado para a leitura, mas que não contemplam práticas linguageiras com e na língua para a oralidade. Para muitos alunos, o sentido de impossibilidade de aprender a LI refere-se à dificuldade em compreender e produzir oralmente da LI, num processo de esquecimento[12] do que já sabem dela.

[12] O esquecimento, neste caso, é a injunção em discursos que privilegiam a oralidade em detrimento de outras habilidades. Sobre o esquecimento como conceito na teoria discursiva, ver Pêcheux (2009).

No caso específico da LI, há que se pontuar também, ao considerarmos a tradição de legitimação baseada na normalização e na normatização dos rituais políticos que se mantém no Brasil, que a legislação que regulamenta o ensino de LI no país se baseia em orientações em níveis federal, estadual e municipal que abrem espaço para que cada instituição adapte suas práticas de ensino levando em consideração o que seja mais relevante para cada contexto local, não havendo obrigatoriedade do ensino da oralidade. No âmbito nacional, de fato, a língua ocupa um não lugar na lista de saberes escolares que devem ser ensinados-aprendidos. Como nos mostram dois estudos recentes de uma agência internacional sobre o ensino de inglês no Brasil[13], muitos professores dizem que não sabem exatamente para que a LI deve ser ensinada e aprendida, e a falta de instrumentos avaliativos que promovam uma maior importância da língua lhes retira o sentido de importância que outras disciplinas acabam tendo. O ensino de gramática é geralmente a saída encontrada pela maioria dos professores para justificar aos alunos o ensino da língua, significando-a como objeto científico e objetivo de saber. Essa escolha pedagógica pode trazer como resultado um afastamento ainda maior da LI. O que não quer dizer, entretanto, que não haja um desejo de aprender a falar a língua.

Estudos como os de Gimenez (2001), Grigoletto (2003) e Paiva (2007) nos mostram como há, no Brasil, uma relação de paixão e obsessão pela LI, com desejo de aprender a falar a língua. Na contramão das políticas linguísticas aeradas que deixam a LI como um saber fluido e pouco respeitado nas grades curriculares, há um desejo em saber falá-la, em poder interagir com estrangeiros em situações informais ou formais e em entender objetos culturais como as canções e produções fílmicas na língua que circulam massivamente no Brasil. Como indica Paiva (2007, p. 176), em texto que explora resultados de seu projeto Amfale[14]: “Percebe-se, em um grande número de narrativas, um forte desejo pelo desenvolvimento das habilidades orais e uma grande frustração pelo não alcance desse objetivo”.

Da forma como vejo, se há esse desejo e se a língua está sendo ensinada e aprendida nas escolas regulares e nas escolas de idiomas, mesmo que da maneira

---

[13] A esse respeito ver relatórios do British Council (2014, 2015).

[14] O projeto de pesquisa “Amfale: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras”, é coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, na Universidade Federal de Minas Gerais.

regrada e objetivada, há a possibilidade de produzi-la oralmente. Para falar uma língua temos que praticá-la, isto é, falá-la, mas falar significa estar posicionado para isso, ter uma voz e um lugar de onde falar. Parece-me, que a barreira para falar LI se refere mais ao medo de falar do que a uma falta de conhecimento sobre a LI. Para desconstruir o medo e responder ao desejo de aprender a falar, e ressignificar os sentidos de interdição e intangibilidade da LI para sentidos de liberdade e possibilidade, proponho exatamente que entendamos de onde vêm esses sentidos e como eles permanecem sendo repetidos em materiais como o comercial descrito e em dizeres e práticas cotidianas que se realizam como discursos. São discursos de falha e imperfeição que não são uma essência ou verdade sobre as línguas sabidas, mas construções de sentido, nós de linguagem e história.

Saber que são construções e não verdades possibilita tomar outra posição com relação à língua: a daquele que sabe LI. Essa posição é, entretanto, uma posição de responsabilidade, pois, ao saber uma língua e ao enunciá-la, todo sujeito entra na dinâmica social e no jogo de poderes que ela engendra. É necessária também a realização de um movimento inverso, que seja o do reconhecimento de toda e qualquer produção oral em LI, e também em língua portuguesa, como legítima. Esse gesto requer vencer o medo do fantasma da perfeição e da completude de saber na relação com as línguas, e também a vergonha de se tornar visível pela LE, ao mesmo tempo em que é necessário ter força e segurança o suficiente para se desprender das redes e formas de significação na língua materna (LM) para poder significar na LE. Trata-se de desatar nós históricos e de fato, praticar oralmente a LI.

O sentido de prática de oralidade, e não da habilidade de oralidade, se refere à prática discursiva. Como explica Foucault esse conceito:

> "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos

significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (Foucault, 1997, p. 56).

Para além do trabalho com o corpo, que envolve músculos e mecanicismos, como será discutido na próxima seção, falar uma língua é praticá-la em/nos discursos, se constituir sujeito desses/nesses discursos, repetir e constituir memória.

Neste sentido, desconstruir o fantasma do falante melhor é reconhecê-lo como traço de memória, e não uma presença ou ameaça real. Derrida (2012) explica como esse traço ganha o sentido de um espectro que assombra, cuja presença pode ser sentida, mas que não pode ser visto. O sentido de assombração explica, em parte, a relação de medo – sentimento tão primário, relacionado à sobrevivência, ao perigo e à apreensão e que aponta para aquilo que está fora de nosso controle. No caso em questão, o fantasma que silencia a LI sabida se constitui pelo peso da história de línguas, políticas linguísticas e, muitas vezes, de práticas pedagógicas que nos foram posicionando na história como inábeis para falar na LM ou na LE. Falar uma língua é enunciar um saber e resistir a traços de memória e regiões de sentido cristalizadas que mantêm constante o fantasma. É também tornar-se um pouco Outro[15], no processo de incorporação da LE. Para se posicionar no lugar daquele que pode falar a LI, esse processo não deve mais ser relacionado ao ausente e fantasmático, mas, ao contrário, à vivacidade, à criatividade envolvida na descoberta de novas maneiras de significar.

2. Processo de produção oral em LI e com computador

Nas sequências linguísticas analisadas na seção anterior, chama a atenção, além do medo de errar, o medo de falar e provocar o riso em outrem. Como na Seq. 3, ser o motivo do riso é sentido como vexante. Mas de que se ri, afinal? Por que o riso é uma reação tão comum na sala de aula de LE? O riso, nesse caso, não significa, necessariamente, um ato de zombaria ou deboche, de forma a posicionar quem fala, discursivamente, no lugar de bobo, e sim, uma reação compreensível dada a situação

[15] Sobre a teorização do Outro e do outro na perspectiva discursiva, ver os artigos de Brito e Guilherme e de Tavares, Macedo e Almeida neste volume.

de novidade da LE. O riso diz mais da relação daquele que ri com a própria LE porque aprender a falar novos sons, movimentar a boca de maneiras diferentes é uma aventura desconhecida e de desarranjos e descontroles emocionais. Falar uma LE é, sobretudo, um movimento de se fazer visível e audível de uma maneira ainda desconhecida e inesperada, pois no jogo de antecipações entre A, B e R, a língua em que se fala R ainda está sendo aprendida e as relações de força ficam muito fluidas, o que causa insegurança nos primeiros contatos com a língua.

Em uma perspectiva discursiva de linguagem, a produção oral em LI deve ser entendida como produção de sentidos por sujeitos na história, e algumas pressuposições fundamentais nos ajudam a entender o caráter de estrangeiridade da língua e sua importância. Em primeiro lugar, o aprendiz de uma LE é um sujeito de linguagem e de corpo. Como explica Revuz (1998), para falar uma língua estrangeira, o sujeito mobiliza os conhecimentos que têm e que vai aprendendo sobre a língua, ao mesmo tempo em que mobiliza seu corpo tanto fisicamente – isto é, o aparelho fonatório, seus músculos, sua boca, sua respiração, em movimentos que permitam novas articulações e a emissão de novos fonemas e entonações –, quanto psiquicamente, se conformando ao fato de que o dizer na LE nunca é o mesmo da LM. Tais mudanças, no caso de aprendizes adultos, podem ser libertadoras, quando possibilitam significar além do que é possível na língua materna ou o que é impossível nessa língua, ou talvez desconfortáveis, quando enunciar a LE significa ter que se deslocar da posição de falante da LM e se submeter à realidade da outra língua. No caso do riso, por exemplo, ele é uma reação no corpo que nos diz sobre o processo de familiarização com a LI e com a aventura de tornar-se um pouco o Outro. Revuz (1998) é uma das autoras que leva em consideração as orientações de teorias psicanalíticas para pensar o aprendiz de línguas e nos lembra que há um corpo a ser pensado no processo de aprendizagem, e que esse corpo tem zonas erógenas, como a boca, que são mobilizadas para falar.

Em segundo lugar, o sujeito produz sentidos na língua em formulações que se referem a um possível de ser dito. Esse possível é da ordem de uma memória que, em sua natureza discursiva, pode ser entendida como a possibilidade histórica do sentido (Pêcheux, 2009). Essa memória constitui o sujeito e, ao mesmo tempo em

que lhe é anterior, se reatualiza a cada prática discursiva. Pêcheux (1999, p. 52) assim define o conceito:

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

No caso da aprendizagem de uma LE por sujeitos adultos, é necessário que o aprendiz se constitua também na e pela memória discursiva da nova língua para poder enunciar, o que demanda justamente flexibilidade e disponibilidade para a língua. Por exemplo, para perguntar a idade, em LI, uma das perguntas possíveis é: *How old are you?* Ela pode ser aproximada, em português, ao *Quantos anos você tem?* Muitos alunos, ao aprenderem que *to have* traduz o verbo ter e que *How many* funciona para perguntar quanto(s), quanta(s), perguntam: *How many years do you have?*, o que não funciona para obter a resposta desejada e é impossível nesse contexto. *How many years do you have?,* enunciada por um aprendiz brasileiro de LI, é uma formulação que materializa a memória discursiva da língua portuguesa acontecendo na estrutura linguística da LI. Não se trata de um erro, ou de desconhecimento da formulação *How old are you?*, mas antes, de um rastro de memória, de uma marca de subjetividade que é da dimensão simbólica da linguagem: o legível ou dizível é o da LM do sujeito.

O que vamos entendendo conforme praticamos a LI é que a idade, como perguntada em *How old are you?* é uma relação do sujeito com o processo de envelhecer e trata de um estado, e não com o acúmulo de anos vividos, como perguntamos no português. Essa é uma diferença sutil, mas discursivamente, exige muito do aprendiz da LE: ele tem que se deslocar de uma posição enunciativa, regida por uma memória discursiva, para outra, em que ele saiba como é essa relação e o que é possível de ser dito. Além disso, ele deve saber quando pode fazer essa pergunta ou os efeitos de fazê-la. Em algumas situações sociais, ou para algumas pessoas, a pergunta é considerada rude e não deve ser feita. Em outros casos, no entanto, como no preenchimento de um formulário de informações pessoais, por

exemplo, pode ser que aquele que preenche os dados pergunte *What´s your age?* ao invés de *How old are you?* Saber o que e quando dizer é uma questão de adequação, de situação, de relações de poder e é saber o que é possível e o que é impossível na língua. É disso que trata, de certa forma, a memória discursiva. Só com a prática vamos incorporando esse saber, isto é, é só entrando no jogo da língua que vamos aprendendo a significar e construindo esse saber particular. Entrar no jogo significa que a aprendizagem acontece no contato com diferentes materiais (vídeos, textos literários, panfletos, jornais, canções etc.), em práticas (de oralidade, compreensão oral, escrita e leitura, por exemplo) que se entrelaçam e se complementam, sem distinção muito clara entre si, e/ou no contato com pessoas em diferentes situações, não de maneira cumulativa e linear, mas à maneira de uma montagem (Deleuze; Guattari, 1987), em que vamos nos amalgamando com os sistemas semióticos, os objetos culturais, e as relações humanas.

É nesse sentido, o de incorporar a LE, e em terceiro lugar nos pressupostos deste estudo, que falar uma LE significa, na elaboração de Serrani (1998), tomar a palavra nessa língua. Como explica a autora, tomar a palavra é entrar no seu jogo discursivo e estar aberto ao equívoco e não apenas reproduzir ou repetir frases prontas. Esse posicionamento é necessário para que o sujeito se constitua sujeito também na e pela LE. Não se trata, portanto, de dominar a língua como se ela fora um instrumento de comunicação, mas entrar no funcionamento de suas redes discursivas, entender como a língua, como sistema, significa na relação com a história e como se dão as relações de força em sua superfície. Conforme explicou Pêcheux (2009), uma língua é uma estrutura parcialmente autônoma, sistema de regras que ganha sentidos quando o sujeito interpreta de uma posição discursiva. No caso da aprendizagem da LI, trata-se de um processo em que o aprendiz vai se habituando à nova estrutura linguística e, ao mesmo tempo, vai compreendendo como dizer as coisas e os efeitos de dizer de uma ou outra maneira. Quando se consideram efeitos, trata-se já da ordem do discurso.

A reflexão sobre as relações de memória discursiva em jogo também ajuda a pensar na relação de enunciação que envolve o computador e a entrada de uma memória artificial no processo de aprendizagem. A produção oral realizada em um curso a distância, como o enfocado neste estudo, é feita necessariamente com

mediação do computador, assim, trata-se de dimensões de memória distintas e em combinação. Seja nas atividades síncronas que envolvem a utilização de câmeras, microfones e caixas de som ou fones de ouvido, como nas webconferências, seja nas atividades assíncronas, como no exemplo abaixo, em que se pede a gravação de um texto em um arquivo de áudio a ser compartilhado na plataforma virtual de aprendizagem, há a necessidade de uma máquina artificial:

Figura 1: Atividade da disciplina de Língua Inglesa: Habilidades Integradas com ênfase na compreensão oral[16]

Tarefa 8: Fórum de Apresentação – *A word about me!*

Você terá agora a oportunidade de produzir um texto oral em inglês falando sobre você. Como já fizemos essa atividade de forma escrita na disciplina "Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral", você poderá aprofundar sua apresentação, usando além do que já foi feito anteriormente, os conhecimentos trabalhados no Módulo 1. Portanto, além de seu nome, idade, nacionalidade, profissão, cidade em que mora, fale também um pouco sobre sua família, seus hobbies, suas preferências, seus interesses profissionais, seus planos para o futuro etc. Para realizar essa tarefa, você deve criar um arquivo de áudio de cerca de um minuto, contemplando os aspectos mencionados e enviá-lo ao fórum AVA *Moodle*. Lembre-se de comentar os textos produzidos pelo colega, já que você poderá ter acesso a eles!

Nessa tarefa avaliativa da disciplina *Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção oral*, a produção tem por condição específica ser um arquivo digital, que pode ser gravado e regravado quantas vezes o aluno quiser. A particularidade desse tipo de processo de produção oral foi discutida em trabalho anterior (Hashiguti, 2015), quando foi apontado que o aprendiz, ao gravar e regravar sua voz e seu saber para avaliação, entra num exercício de fala e escuta de si mesmo e é obrigado a se voltar para seu próprio processo de oralidade. A escuta é, então, ao mesmo tempo um distanciamento e um refinamento: ao se ouvir como voz digital, pela máquina, o sujeito já não é mais o mesmo do momento da gravação, tampouco

[16] BRITO, C. C. P.; TAGATA, W. M. Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção Oral. Disciplina online do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa., 2013.

é a impressão que tem de sua voz, mas, ao se ouvir para se avaliar, tem a possibilidade de refinar a escuta para a própria LI, se escutar como outro.

Esse tipo de tarefa demanda um posicionamento crítico e atento com relação à LE e configura-se justamente como uma prática de linguagem e tecnologia e uma prática de aprender. Na tarefa, o computador é o meio e o corpo imediato para quem se fala; mesmo que o jogo imaginário entre as posições A e B se mantenha, em que B é o tutor ou professor imaginado para o cumprimento da tarefa ou o colega de turma cuja projeção é um dos elementos que determina o que e como dizer na gravação, é para a tela e pelo microfone que se enuncia. Essa maneira de enunciar também é determinante, pois há um intervalo de tempo entre o que foi dito, gravado e enviado e o retorno que se receberá sobre essa gravação, e há as condições de recebimento, armazenamento e reprodução da máquina. A gravação é um documento que faz parte de um arquivo maior do aluno, que vai sendo construído durante o curso, e que é armazenado na máquina e no espaço digital. O aprendiz pode voltar a ele quando desejar para se autoavaliar e entender melhor seu processo de aprendizagem. Fundem-se, então, duas memórias numa mesma prática: a memória humana, que é tanto cognitiva quanto discursiva, e a memória do computador.

As interações nessa tarefa satisfazem as categorias elencadas por Moore (2014) e que representavam para ele, na década de 80 do século XX, aquelas que caracterizavam a educação a distância: a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-professor e a interação aluno-aluno. Para o autor, uma condição primeira de aprendizagem humana é a de que aquele que aprende tem que interagir com o conteúdo, isto é, faz parte da capacidade humana refletir e se ensinar a si mesmo a partir do que apreende e entende de um conteúdo. Além disso, em cursos a distância, tutores e professores podem ajudar, motivar e guiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem, sendo peças-chave para auxiliar a entender melhor os conteúdos e a refinar ações e técnicas de aprender. Deles espera-se sempre um retorno que é associado a uma palavra organizadora. Soma-se a isso a importante interação e colaboração entre os colegas do curso. As discussões e o aprofundamento do conteúdo em cursos como o enfocado só são possíveis quando todos participam e trazem suas interpretações, leituras, experiências e estratégias de aprendizagem, problematizando os conteúdos propostos. Essa é uma premissa básica do curso ora

analisado e é fundamental para que o conhecimento se construa em rede, e não de maneira centralizada, unilateral e autoritária.

Há ainda uma quarta forma de interação e que se refere à interação entre humanos e computadores. Ela vem sendo estudada numa área própria e interdisciplinar, chamada de IHC – Interação Humano-Computador ou Interação Homem-Computador. Os estudos dessa área se ocupam em entender, propor, avaliar, adaptar e melhorar os sistemas computacionais interativos para uso humano (Barbosa; Silva, 2010). Nesses estudos, importam os usos e os contextos de uso do computador e as características específicas dos humanos e do computador. Os aparelhos e sistemas que utilizamos no dia-a-dia, como os que possibilitam a gravação do arquivo de áudio para a Tarefa 8, são pensados e produzidos interdisciplinarmente nessa área.

Para o campo da aprendizagem de LI, temos, hoje, uma variedade de *sites* e ferramentas digitais que são desenvolvidos por parâmetros discutidos na ICH e que ampliam em muito as maneiras possíveis de estudar, seja melhorando e possibilitando a interação entre humanos e humanos, ou aumentando o acesso a materiais de estudo, ou possibilitando a interação entre humanos e computadores. Em alguns casos, a própria máquina pode responder e comentar a produção oral em LI, o que pode ser bastante proveitoso. Assim, além das atividades que o aluno do curso de Letras enfocado produz para responder as demandas de cada disciplina, e que seguem o padrão de retorno por seres humanos, há outras possibilidades de práticas linguageiras em LI fora do curso e que respondem uma demanda tecnológica da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que espelham a expansão da LI no cenário global.

Não se trata, necessariamente, de sistemas para o ensino de LI, mas de sistemas que podem ter como língua padrão o inglês, se se desejar, e que se tornam um outro imediato para a prática da língua. Tomemos como exemplo a ferramenta de ditado nos telefones celulares de tipo *smartphone*, que pode ser editada de maneira a funcionar em LI. Vários telefones celulares já a possuem incorporada em seus teclados ou permitem que aplicativos do tipo sejam instalados, e há sites específicos para isso, como o Dictation (2019). Essas ferramentas são simples e nos permitem brincar com a língua. Com os retornos que tais tipos de sistemas nos dão,

mostrando na tela do computador aquilo que entenderam ditado pela voz humana, podemos compreender características tanto de nossas variedades de língua quanto dos bancos de dados que eles têm e que vão construindo conforme suas interações. Assistentes virtuais como *Siri* e *Speaktoit*, que podem ser usados em telefones celulares, por exemplo, e com os quais podemos utilizar comandos de voz em diferentes línguas, também são boas formas de brincar com a LI. Nesses tipos de interação, não é o caso de representarmos tais sistemas como autoridades em LI, mas como sistemas que funcionam com bancos de dados que estão sempre em crescimento[17]. Ao testarmos uma língua, em ditados e comandos de voz, temos mais uma forma de constituir e remexer em redes de memória tanto humana como digital e de treinar o corpo, o aparelho fonatório, os músculos, a respiração. É uma prática relativamente simples de ser executada, e que é bastante útil para os afazeres diários, mas altamente complexa quando pensamos nas tecnologias[18] e no corpo humano envolvido, na complexidade da fala e da escuta das duas partes, na memória discursiva em LI como a vamos constituindo.

Há ainda uma extensa gama de aplicativos em versões básicas e gratuitas que são específicos para o treino de pronúncia de fonemas, palavras e sentenças em LI, que podem ser instalados em computadores de mesa e telefones celulares. Eles permitem que a voz seja gravada e fazem comparações entre o que foi dito pelo usuário e os padrões de seus bancos de dados, fornecendo gráficos e outros detalhes da produção. Há também sites que promovem a interação entre sujeitos junto com ferramentas de aprendizagem das línguas. Várias ferramentas já utilizam inteligência artificial que elevam o nível das interações humano-computador. Tudo isso tem sido desenvolvido nos últimos anos e tem alterado a maneira como aprendemos LEs hoje.

Voltar-se para o que foi dito, retornar às gravações e poder repetir o que se quer dizer, escutar o que foi dito e comparar com outras gravações sempre foram atividades desejadas em processos formais de ensino e aprendizagem de LEs com fundamento nos métodos de ensino audiolinguais iniciados na Segunda Guerra Mundial. Durante muito tempo, antes de haver acesso a computadores e cursos

[17] Neste estudo, não entrarei na discussão que está em curso sobre as línguas e sotaques que predominam em tais sistemas, e que é uma discussão política que envolve processos de dominação econômica, inclusão e exclusão digital, mas indico a relevância do tema e a necessidade de nos atentarmos para o fato.

[18] Acerca de como sistemas de inteligência artificial processam a voz humana e respondem, ver Woodford (2018).

online, um trunfo das campanhas publicitárias de escolas de inglês era mencionar a existência de laboratórios que permitissem a realização de tais ações. Na atualidade, em que o acesso a máquinas e programas computacionais já não é um problema, e em que é possível acessar um laboratório ou construir um para si próprio a partir dos sites e ferramentas digitais disponíveis na internet, esse não é mais um quesito que pode ser o diferencial e um fator de decisão para a escolha do aluno sobre cursos de inglês. Assim, as escolas de idiomas continuam a repetir o que ainda permanece cristalizado no imaginário sobre LI e investem seus esforços na manutenção da política do medo de falar e na deslegitimação do falante local, como é a estratégia do comercial analisado. Muitos métodos de ensino baseiam-se também nesse imaginário, tentando promover formas de superação do medo que são, na verdade, uma manutenção desse sentimento.

Ambas, a realização de tarefas de aprendizagem no curso de Letras a distância e a realização de atividades propostas em aplicativos e *sites* externos ao curso são práticas intelectuais e de linguagem que requerem o envolvimento do corpo para falar e de redes de memória tanto biológica quanto digital, acontecendo no espaço da memória discursiva híbrida que se vai constituindo. Os tipos de atividades de aprendizagem podem funcionar complementarmente, se assim desejar o aluno, mas não de maneira equivalente. No caso do curso de Letras e como é o caso deste artigo, além da formação nas habilidades da LI, os processos de ensino e aprendizagem da LI são tema de discussão, teorização e análise, e a reflexão sobre a linguagem e o ser humano interagindo em sociedade e aprendendo com o computador, bem como sobre o papel e a importância da profissão docente da área de Letras está sempre em curso. Estudar LI a distância, num curso formal de Letras, requer, portanto, a construção de uma tradição de aprendizagem a distância, de uma prática que seja, sobretudo, como apontado na seção anterior, baseada no reconhecimento da produção oral em LI como legítima, em qualquer estágio da aprendizagem, e desvinculada do sentido do medo em falar. São necessárias também flexibilidade psíquica e disponibilidade afetiva frente ao novo para que a produção de sentidos na LI aconteça.

Considerações finais

A discussão nas seções anteriores iniciou com a questão da memória discursiva, que pressupõe a memória cognitiva do sujeito, mas que se refere à ordem do simbólico e da linguagem e que constitui o sujeito como saber. Lá, nesse outro lugar, é que os sentidos de medo e de vergonha em falar se constituem como traços históricos na relação com as línguas no Brasil e que se repetem em nossos dizeres e ações. É também nesse lugar que podemos resistir a discursos, dissolver representações cristalizadas com novas práticas e fazer emergir novos sentidos[19]. Depois, a dimensão imaginária das interações no discurso foi explorada e também a do corpo para refletir sobre outros aspectos relacionados às condições e demandas de produção de sentidos. Às questões históricas e simbólicas de linguagem juntaram-se as questões técnicas da relação de interação com a máquina e com sistemas artificiais que integram as práticas de aprendizagem contemporâneas para sujeitos em processos de aprendizagem a distância. A discussão teve o objetivo de analisar as condições históricas e técnicas de enunciação e pensar em maneiras possíveis de compreender sentimentos e afirmações que são frequentes na sala de aula de LI como LE e também práticas possíveis de aprendizagem e o que está envolvido nesse processo.

Essas condições nos permitem compreender que aprender a falar uma LE é um processo de memória e de corpo que acontece na história, em práticas discursivas e que, por vezes, demanda repetições de atividades, a volta e a avaliação constante do que se produz e a reflexão sobre o que se aprende. Aprender LE é, portanto, uma prática reflexiva e de investimento, que deve ocorrer em profundidade. No caso do curso de Letras discutido, não se trata de aprender a dizer coisas para cumprir papéis sociais cristalizados ou para usar um instrumento de comunicação global. Trata-se de incorporar a língua, significar com ela e se significar nela, entender suas especificidades e sua espessura, entender aspectos de linguagem e de sociedade. A aprendizagem a distância, com ferramentas digitais, aplicativos e *sites*, por sua vez, também demanda investimento e disciplina, que não difere daquele

[19] Para uma discussão sobre práticas de sala de aula em LI por uma perspectiva discursiva, ver, por exemplo, Peixoto e Hashiguti (2013).

que temos que ter em qualquer curso presencial para fazer as atividades de livros didáticos e de laboratório, por exemplo.

Disciplina é um termo geralmente comum quando da discussão, em textos sobre educação a distância, do perfil ideal de aluno. Relacionada à autonomia, a disciplina é uma postura de assiduidade e empenho que reflete responsabilidade. Como explica Paiva (2005), a autonomia para aprendizagem nesse contexto tem sido conceituada por vários autores principalmente como a capacidade do aluno de se responsabilizar pela própria aprendizagem, sendo capaz de se auto organizar para aprender junto à máquina e por meio de plataformas virtuais e ferramentas digitais. No caso da produção de sentidos em práticas orais de LI como LE, para além da autonomia[20], defendo que é necessário também haver disposição física, psíquica e afetiva por parte do aprendiz. Isto é, além de se responsabilizar e ter a capacidade de governar seu processo de aprendizagem, seu corpo deve estar disponível para repetir as atividades de oralidade e exercitar músculos relacionados à fala, ao mesmo tempo em que esteja disponível para desenvolver uma escuta da, e para a LE que permita o reconhecimento do diferente e a entrada em novas redes discursivas. Afetivamente, ainda, deve se dispor a relacionar-se com o computador, isto é, estudar com a máquina, gravar sua voz, escutar-se e aos outros e com sistemas interativos. Proponho que essa disposição é uma condição fundamental e determinante para a aprendizagem de LI como LE e para a produção oral, e que essa disposição e disponibilidade subjetivas são geralmente abafadas por discursos e representações cristalizadas de língua e de formas de aprender e por uma desconfiança que é também uma construção discursiva acerca da modalidade.

No contexto de uso crescente de tecnologias de informação e comunicação e da interação com máquinas e sistemas artificiais, aprender a distância não é, de forma alguma, um empecilho ou uma desvantagem; é antes, um avanço esperado e uma expansão de possibilidades de aprendizagem e acesso a ferramentas que antes eram moeda de troca nas escolas de idiomas. Assim, respondendo às perguntas com as quais inicio o texto: sim, é possível aprender a falar LI no curso de Letras, e sim, é possível aprender LI a distância. É preciso que haja disposição, disponibilidade, flexibilidade do aprendiz para significar na LI e um desapego do fantasma da língua

[20] Para uma discussão sobre autonomia como discurso, ver Brito e Guilherme, neste volume.

perfeita e eternamente prometida pelas campanhas publicitárias das escolas de idiomas. Trata-se de construir um afeto com a LI e ser afetado por ela e se dedicar a esse novo afeto para que a prática de oralidade aconteça em sua própria história.

Referências

BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. *Interação humano-computador.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.

COMO consigo tirar meu "medo" de falar inglês? *In:* YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2010]. Disponível em: https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC1CncxMBX6C8A0KTz6Qt.;_ylu=X3oDMTByamYyaDNyBGNvbG8DYmYxBHBvcwM4BHZ0aWQDBHNlYwNzYw--?qid=20100815143952AAnBZ0g. Acesso em: 20 ago. 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A thousand plateaus:* Capitalism and schizophrenia. Translation: B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DERRIDA, J. Pensar em não ver: escritos sobre a arte do visível (1979-2004). Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DICTATION. Website. 2019. Disponível em: https://dictation.io/. Acesso em: 25 fev. 2019.

EU tenho medo de falar em inglês o que eu faço????? *In:* YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2009]. Disponível em: https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC0CNs0LhXQ3wA1ELz6Qt.;_ylu=X3oDMTByMjB0aG5zBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzYw--?qid=20070824083555AAlxQ5i. Acesso em: 20 ago. 2016.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GIMENEZ, T. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *In*: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2011, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre-fronteiras: o discurso de professores e futuros professores de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

HASHIGUTI, S. T. Reflexões sobre corpora de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5, p. 410-423, 2015.

MOORE, M. G. Três tipos de interação. Trad. de Wanderlucy Czeszak. *TECCOGS*, n. 9, p. 73-80, 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso:* Princípios e procedimentos**.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade.* Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês*. Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

PAYER, M. O. *Memória da língua:* imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise. HAK, Tony (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória.* Trad. J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Côrrea e Silvana Mabel Serrani. Campinas: EDUNICAMP, 2009.

PEIXOTO, M. R. B. S.; HASHIGUTI, S. T. Disponibilização de materiais alternativos na sala de aula de língua estrangeira. *In*: HASHIGUTI, S. T. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras*: práticas e questões sobre e para a formação docente. Curitiba: CRV, 2013. p. 25-34.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural:* Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 127-150.

TENHO "medo" de falar em inglês, o que eu faço? In: YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2013]. Disponível em: https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC1zE0zrhX2koAGa_z6Qt.;_ylu=X3oDMTByMHVzM20zBGNvbG8DYmYxBHBvcwMzBHZ0aWQDBHNlYwNzYw--?qid=20130727072824AA1Bs5Q. Acesso em: 6 mar. 2019.

WOODFORD, Chris. Speech recognition software. 13 mar. 2018. Disponível em: https://www.explainthatstuff.com/voicerecognition.html. Acesso em: 25 fev. 2019.

CAPÍTULO 3

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E PÓS-MODERNIDADE: RESSONÂNCIAS DE UM DEBATE COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Carla Nunes Vieira Tavares

Sybele Macedo

Maíra Lopes Almeida

Como nos tornamos quem pensamos ser?

Para muitos, essa é uma questão que constitui uma encruzilhada, porque responder à pergunta "quem sou eu" pode demandar incursões à história pessoal, à memória, ao que os outros dizem de nós e à consequente validação ou não desse dizer. Esses muitos dizeres nos surpreendem quando manifestam sua contradição e heterogeneidade constitutivas, deixando-nos, por vezes, estupefatos diante de uma proposição que parecia não fazer parte da ideia imaginária que tínhamos de nós mesmos. Essa impressão resulta do efeito de estranhamento diante de algo que pode, *a posteriori,* nos parecer muito mais familiar do que poderíamos imaginar. Um exemplo pode se desenhar naqueles momentos quando alguém nos avalia com uma prerrogativa ou adjetivo que rejeitamos, mas sobre o qual refletimos e, talvez, o reconheçamos como fazendo parte de um traço que nos constitui, mas que gostaríamos de ignorar.

Esse é o cerne da discussão empreendida neste artigo, ou seja, como se delineia a constituição identitária de um sujeito e qual é a relevância de trazer esse tema para um curso de formação de professores de línguas. O eixo direcionador que subjaz nossas incursões teóricas diz respeito aos modos de relação com o saber que possibilitam a alguém advir como sujeito e ter delineada uma instância egóica que lhe fornece uma constituição identitária em constante (re)configuração. Cabe ressaltar que um dos pontos nodais da constituição identitária de alguém tem a ver com o saber, ou melhor, com a falta dele. Uma das questões fundantes de um sujeito diz respeito a quem eu sou no desejo do Outro[21]. O motor do desejo põe-se a funcionar em um sujeito desde a incidência da falta desse saber e da suposição desse em um outro. A partir daí, os movimentos que alguém fará para se identificar a traços desse outro e ao saber que nele se supõe constituirão uma rede identificatória que dará lastro ao sujeito para se idem-tificar[22] no mundo.

[21] Lacan faz uso do termo para determinar um lugar no simbólico e diferencia o pequeno outro – da ordem da dualidade relacional – do grande Outro – lugar do terceiro, isto é, da determinação pelo inconsciente freudiano (Roudinesco, 1997).

[22] A grafia do termo alude à dupla operação da identificação: ao mesmo tempo em que distingue, também nos torna semelhantes, nos faz idem com o grupo ao qual ela nos faz pertencer. Assim, as identificações são responsáveis pelo sentimento de pertencimento, de unidade, mas, também, de particularidade e o exercício da singularidade.

Abordar as identificações e a identidade em processos de formação de professores, portanto, enseja a reflexão dos traços em torno dos quais se dá a constituição identitária do docente. No âmbito geral, tal discussão pode contribuir para entender como alguém advém professor, os modos como é representado e se representa enquanto tal e como tais representações assinalam pontos de identificação que, normalmente, não são considerados na formação. Neste artigo, nos ancoraremos em alguns trabalhos dos estudos culturais pós estruturalistas que abordam a identidade social e os embates que ela enfrenta em um mundo pós-moderno. Entretanto, nos interessa, principalmente, discutir os efeitos dos processos de identificação na ocupação particular dessa identidade, ou seja, como cada um se apropria ou não dos traços que constituem a identidade de professor e como a subjetividade incide nesse movimento. Para tanto, nossa incursão terá como parceira a psicanálise, naquilo que ela afeta a educação.

A justificativa para tal parceria é que, desde seus primórdios, a psicanálise apresenta múltiplos interesses, além daqueles estritamente psicológicos ou terapêuticos, que incluem a pedagogia e a educação, às quais Freud já fazia referência em sua obra, mais explicitamente em *O futuro de uma ilusão* (Freud, 2006a), mas, também, em outras obras, comunicações e prefácios. Neles, buscou discutir o interesse pedagógico da psicanálise e ensaiou fazer, também, algumas tentativas preditivas ao supor que uma educação menos repressiva produziria adultos menos neuróticos. Entretanto, como explica Jerusalinsky (2002), a suposição da psicanálise de que uma educação menos repressiva ajudaria a produzir sujeitos menos neuróticos ou com menor sofrimento, não se realizou. Recorremos à psicanálise, então, por ela propor uma forma radicalmente nova de pensar o homem e a sua relação consigo mesmo, instituindo uma concepção de sujeito que considera seu caráter barrado e seu atravessamento pela linguagem, sendo, portanto, constitutivamente faltoso. Localizam-se aí as implicações da psicanálise na educação e nossa escolha de tomá-la como um dos eixos teóricos para discutirmos os processos identitários na formação de professores.

Logo, o artigo abordará, inicialmente, como a lógica pós-moderna incide nos processos identitários causando o que alguns autores referem como uma crise de identidade. Em um segundo momento, teceremos uma abordagem das noções

teóricas que nos ajudam a entender os processos de constituição identitária. Para finalizar, relataremos uma experiência prática ocorrida em uma sala de aula de um curso de Letras – Inglês e Literaturas, em que foi possível não somente expor e discutir a noção de sujeito e as questões identitárias na formação de professores, mas, também, observar suas incidências naqueles que se encontram em processo de formação. Abordaremos, ainda, as implicações que tais questões podem acarretar nesses professores em devir.

1. Efeitos da pós-modernidade nos processos identitários

A pós-modernidade não se refere a um tempo cronológico ou a uma fase histórica. Antes, é uma noção que diz respeito a um modo de perceber o mundo, a vida, a experiência humana e seus efeitos na constituição do sujeito. Lyotard (2011) propõe entender a pós-modernidade como uma condição que denota a posição de questionamento e de mercadoria de troca em relação ao saber nas sociedades ocidentais. Nota-se aí que o saber já se configura de um modo diferente e, por isso, demanda novas formas de investimento subjetivo, conformados a essa lógica.

Não é possível dizer que a pós-modernidade sucedeu a modernidade. Essa última caracterizou-se pelo cientificismo calcado na ênfase na razão e voltou-se para a construção de um projeto de futuro na certeza das soluções para os dilemas da humanidade. Teve como enquadre histórico o desencanto com a monarquia e o despotismo, desencadeando o materialismo, que embalou as grandes revoluções, a luta de classes e o nacionalismo. A condição pós-moderna, então, pode ser considerada como um prolongamento dos princípios que caracterizam a modernidade, mas é marcada pela decepção com as grandes narrativas e ideais, que se mostraram utópicos. Descortina-se, portanto, um enfraquecimento dos referenciais que proviam aos indivíduos uma certa modelagem da identidade a qual eram chamados a se conformar. Como consequência, a condição pós-moderna pressupõe um sentimento de liberação dos discursos fundadores e de um compromisso com o passado ou mesmo para com o futuro, centrando-se muito mais no agora, no presente, e privilegiando o individualismo e o consumismo. Não obstante, referir-se à pós-modernidade pressupõe contar com a modernidade, pois uma se constitui na e da outra.

Abordar a pós-modernidade nos interessa, na medida em que ela instaura uma lógica intensificadora do embate constitutivo da identidade e uma outra relação com o saber. De um saber representado como uma herança que possibilitaria ao homem lidar com os obstáculos e problemas da civilização, temos hoje a representação do saber como mercadoria, um bem de consumo.

No que concerne à identidade e sua relação com o saber, de acordo com Hall (2006), antes da modernidade a identidade nem mesmo era uma questão. As posições e funções sociais, bem como as relações hierárquicas eram bem definidas e praticamente estáticas. Não havia muitas brechas para contestações ou questionamentos sobre perguntas inquietantes da existência humana. Quando chegavam a ser formuladas, eram remetidas à instância da transcendência, ou seja, eram reputadas à "vontade de Deus". Entretanto, com a mobilidade social crescente que acompanhou as grandes revoluções na modernidade (dentre elas, a revolução francesa e a revolução industrial), bem como o fortalecimento das instituições democráticas, intensificou-se o embate com questões subjetivas, acirradas pelos problemas na sociedade. As ciências, então, passaram a considerar as questões sociais dentro de seu escopo e, no século XIX, surgem as ciências humanas, que têm como objeto de estudo o homem.

Nesse campo de estudos, nasce um conceito fundamental para discutir a episteme (sob a concepção foucaultiana do termo[23]) na qual estamos inseridos: o de sujeito.

Como já sinalizado, as paulatinas transformações econômicas, políticas e culturais ao fim da idade medieval propiciaram um solo fértil para que o homem cada vez mais fosse posicionado como o centro das questões relacionadas ao ser e sua relação com o universo. Instaurou-se um individualismo marcado pela soberania do homem, que, então, se via, pouco a pouco, desamarrado das tradições e suas consequentes estruturas. Agregaram-se, assim, duas ideias complementares para se pensar o sujeito: a de indivisibilidade e a de singularidade. Associava-se o sujeito, portanto, a uma unidade distintiva e única. Hall (2006) localiza esse modo de

[23] De acordo com os trabalhos foucaultianos calcados numa abordagem arqueológica (Foucault, 2000, 1986), a noção de episteme pode ser resumidamente entendida como o conjunto de relações e de deslocamentos entre discursos, em especial científicos, atravessados pela história, e que incide nos modos de leitura e de interpretação daquilo que se nos apresenta como realidade.

conceber o sujeito no período histórico delimitado entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, atribuindo ao conceito forjado o responsável por desencadear o que se cunhou pelo termo de modernidade.

Derivam dessa concepção alguns conceitos que operam significativamente no campo social. Um deles é o de sujeito cartesiano, cunhado por Renée Descartes, ou seja, sujeito da razão, pensante, consciente e detentor dos meios e potencialidades necessários para controlar seu destino. Entretanto, esse mesmo sujeito apresentado como originador do conhecimento e das consequentes práticas, também era a elas sujeitado. Esse dispositivo conceitual (Hall, 2006, p. 28) tem sido profícuo em fazer operar grande parte das práticas sociais e processos históricos do mundo moderno. Outra concepção gerada, em grande parte, pelos efeitos das transformações sociais e científicas no indivíduo foi a de sujeito social. Questionando o alcance da racionalidade do sujeito cartesiano sem, entretanto, abandoná-la, as ciências sociais no século XIX o posicionaram no centro de práticas sociais, submisso a normas coletivas que determinavam suas ações e seus destinos. A formação dos indivíduos, dentro desse enquadre, daria-se por meio de sua inserção nas relações sociais e pelos modos de ação que tal subjetivação possibilita e repercute nos processos e estruturas sociais. A socialização poderia, grosso modo, ser definida, então, por esse processo quase dialético de internalização de um exterior ao sujeito e a consequente externalização de um interior do sujeito, que se dá por meio da ação no social.

A concepção de identidade que decorre do sujeito cartesiano, bem como do social, perfaz uma ideia totalizadora do indivíduo, concedendo-lhe uma posição definida na sociedade, uma função clara, um propósito estabilizado. A título de ilustração remetemos o leitor aos tempos em que o filho do doutor Fulano não precisava ser identificado por seu nome, mas pelo seu parentesco e pelos valores sociais a ele associados; ou quando o nome do professor se confundia com sua própria profissão.

Propondo problematizar como o sujeito é concebido na modernidade, Foucault (2000), no livro *As palavras e as coisas*, inventaria e discute como modos e técnicas que visavam a aprimorar e desenvolver a linguagem e suas formas de expressão acarretaram uma ideia de indivíduo e, consequentemente, de sujeito, na

modernidade. Baseado em uma posição crítica dentro do estruturalismo, o filósofo postula que, para pensar o conceito de sujeito, é preciso considerar a estrutura, o conjunto de saberes e de relações de poder que o precedem, o constituem e lhe dão a possibilidade do conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor. A esse respeito, Foucault (2000, p. 505) afirma:

> Dir-se-á, pois, que há ciência humana, não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam a consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos.

Observa-se que a proposta foucaultiana desestabiliza a concepção de sujeito cartesiano e de sujeito social ao propor um descentramento no e do sujeito e submetê-lo às forças das estruturas que lhe fornecem a possibilidade de existência. De fato, a relação do homem com o mundo, a datar do fim do século XIX até a metade do século XX, período enfocado por Foucault em parte de sua obra, parece contestar o princípio da razão e da coerção social como um certo *modus operandi* do sujeito. O retrato do indivíduo moderno que adentra uma relação com o mundo sob uma lógica pós-moderna flagra seu isolamento, desamparo, fragmentação e desilusão com o mundo. Os pressupostos foucaultianos em relação à constituição subjetiva, portanto, permitem pensar que o deslocamento de um mundo antropocêntrico para um mundo no qual identificar o centro é uma tarefa quase impossível impactou significativamente o conceito de sujeito. Os discursos que possibilitaram conceber o sujeito como dotado de unidade, entendido como entidade psicológica, ser social e dirigido pela consciência arrefeceram em função do deslocamento da lógica pós-moderna. Instauraram-se modos de relação entre o sujeito e o mundo pautados no conceito de rede, nos movimentos globalizantes, na velocidade da informação, nas crescentes mudanças tecnológicas e no esmorecimento dos referenciais nos quais se ancorava a constituição subjetiva.

Assim, o sujeito pós-moderno, segundo uma perspectiva discursiva afetada pelos estudos culturais pós estruturalistas, é da ordem de um efeito de linguagem, porque é constituído nas e pelas práticas linguageiras no embate social. A linguagem, por sua vez, é concebida como desprovida da transparência de sentidos. Antes, os

sentidos não são dados, mas são efeitos produzidos na articulação entre historicidade, memória e subjetividade, que perpassa toda e qualquer interlocução. Consequentemente, o sujeito é fragmentado, heterogêneo, desprovido de qualquer essência.

As decorrências dessa concepção de sujeito sobre a identidade na lógica pós-moderna assinalam a ela o caráter de projeto em constante (re)elaboração, uma tarefa a ser efetuada ao longo de toda a vida. Ao asseverar a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade pós-moderna, Bauman (2001) propõe adjetivar tal panorama de “modernidade líquida”. O autor (Bauman, 2002, p. 476) comenta o efeito dessa liquidez sobre a identidade nos seguintes termos:

> Isso é precisamente o que distingue o individualismo de outrora da forma com que é assumido agora, nos nossos tempos de “modernidade líquida”, quando não somente os posicionamentos individuais, mas também as posições às quais os indivíduos podem ter acesso e nas quais eles gostariam de se estabilizar estão derretendo rapidamente e mal constituem alvos para “projetos de vida”[24].

Assim, a concepção de sujeito na pós-modernidade é resultante dos crescentes descentramentos epistemológicos que o sujeito cartesiano sofreu e têm impactos significativos para pensar a questão da identidade hoje. A fim de considerar os efeitos da subjetividade, então, na constituição identitária, abordamos algumas noções da psicanálise no próximo tópico, pois ela representa o descentramento epistemológico que mais nos possibilita trazer a subjetividade para a discussão da identidade.

2. Processos identificatórios e a constituição do sujeito

Para a psicanálise freudo-lacaniana, o puro nascimento biológico não é coincidente com a subjetivação e o processo de formação do Eu. Após sair do útero, o bebê trilhará um longo caminho em direção a si próprio e a uma ideia de Eu que lhe

[24] Tradução nossa do trecho em inglês: “This is, precisely, what distinguished the ‘individualization’ of yore from the form it has taken now, in our own times of ‘liquid’ modernity, when not just the individual *placements* in society, but the *places* to which the individuals may gain access and in which they may wish to settle are melting fast and can hardly serve as targets for ‘life projects’”.

fornecerá uma identidade. Segundo Papageordieu-Legendre (2007, p. 107), "o nascimento biológico não é sinônimo de nascimento do sujeito. Sair do corpo da mãe não é tudo". Essa frase marca o status do sujeito para a psicanálise, pois sua constituição se dará ao longo de toda a vida, via processos de subjetivação. Diferente do sujeito cartesiano, participante ativo da ação, na perspectiva psicanalítica, o sujeito passa a não existir por si só, mas advir do inconsciente, que o cinde. O sujeito, por isso, é dividido, constituído na imbricação de uma instância que lhe fornece uma ideia de estabilidade e unidade, o Eu; e uma outra que lhe subverte, o inconsciente. Não se trata mais de uma ôntica, mas de uma lógica, ou seja, o sujeito não apresenta uma existência concreta, inerente ao ser, mas é, sim, uma dedução. O que faz com que o indivíduo venha a se constituir sujeito é, precisamente, sua passagem pelo sistema de linguagem, o que impossibilita qualquer ideia de completude e instaura a falta como motor do desejo que move o sujeito.

Desde os primórdios da relação do bebê com a mãe – seu Outro primordial – já é possível perceber a hiância inerente aos seres de linguagem, uma vez que há sempre uma distância entre o que se quer, o que se pensa querer, e o que faz com que o filho seja aspirado por aquilo que pensa que a mãe quer dele. É na relação inicial de cuidado mãe-bebê que a criança se aliena ao Outro, ou seja, à linguagem. O bebê depende, inicialmente, apenas de sua percepção e de seus reflexos, como o de sucção do seio, mas, aos poucos, o Outro vai nomeando seu choro, sua dor, sua fome e até seu próprio nome, que o diferenciará da mãe. Desse modo, os movimentos que eram instituais, passam a ser voluntários e pulsionais, e a criança passa a demandar carinho, presença e cheiro, na tentativa de baixar sua tensão, seu desprazer, e obter prazer (Severo; Andrade, 2010), passando do automatismo corporal para o início de sua constituição subjetiva.

Uma das grandes contribuições freudianas e, sem dúvida, fundamental em sua metapsicologia, é o conceito de pulsão, definida por Laplanche (2001, p. 394), como um "processo dinâmico que consiste numa pressão ou força que faz o organismo tender para um objetivo". Trata-se da "carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem" (Roudinesco, 1997, p. 628) e que exerce a função de um furo, exigindo que um ato seja realizado para suprimir o desequilíbrio tensional

provocado por ela. A teoria das pulsões investiga os fundamentos, a força e a persistência do desejo e, segundo Cabas (2009), forma a trilha para se pensar a questão do sujeito na teoria freudiana.

A pulsão inscreve-se em três tempos. Assim, como afirma Laznik (2000) acerca do recém-nascido, no primeiro tempo da pulsão, ele busca de forma ativa o objeto, como o seio ou a mamadeira. No segundo tempo, reflexivo, o objeto não está mais externo, mas é uma parte de seu próprio corpo, como quando o bebê suga seu próprio dedo. No terceiro tempo, o pequeno homem oferece-se ao outro, ele suscita o olhar, a voz de seu cuidador; por exemplo, quando oferece o pé para que o outro morda. Dessa maneira, o circuito pulsional pode ser representado como um pêndulo que vai em direção ao objeto e retorna ao eu, de forma sucessiva.

Segundo Freud (2006b), a pulsão, então, é composta por quatro elementos: o impulso, a fonte, o objeto e o alvo. O impulso tem o caráter de atividade da pulsão, que é indestrutível. Logo, está sempre presente, demandando satisfação o tempo todo. Na medida em que no circuito a sua conclusão é sempre em seu ponto de partida, não se trata de satisfazer a pulsão, pois caberá a ela sempre encontrar um objeto que a crie e a permita repetir seu incessante movimento.

Por tudo isso, apesar de ter que lidar com a incompletude o tempo todo, precisamos de uma mínima estabilidade, coesão, consistência e unidade para existir e nos relacionarmos no mundo. Como é possível circunscrevermos esse sujeito, a partir de sua constituição identitária, na lógica pós-moderna que, dentre outras características, busca dar respostas ao mal estar que assola o sujeito, considerando que tal completude é sempre da ordem do impossível? É partindo desse eixo que buscamos, a seguir, discutir as identificações e a identidade em Psicanálise.

Há diversas construções possíveis sobre a identidade, sobretudo na pós-modernidade. A psicanálise não passa incólume a essa discussão e, inclusive, baliza os trabalhos dos estudos culturais pós-estruturalistas abordados no primeiro tópico deste artigo. Assim, reconhece-se que a condição *sine qua non* das identidades são as identificações e são elas a razão pela qual não se pode pensar que nascemos com uma identidade determinada ou que a identidade é uma construção sólida e imutável.

As identificações não coincidem com as definições do senso comum. Não se referem a imitações ou a algo seu, posto no outro, como advertem Souza e Danziato

(2014). Antes de tudo, as identificações estão na base da constituição do sujeito e delineiam a instância de nós mesmos que pensamos ser única: o Eu. São, também, as responsáveis por alinhavar os elementos psíquicos e socais na subjetivação e têm um caráter de laço, de entrelaçamento. Freud (2011) propõe que a psicanálise reconhece a identificação como a mais primitiva manifestação de uma ligação afetiva com outra pessoa.

As identificações, então, constituem um processo de subjetivação primordial, pois, a começar da falta, o sujeito se enlaça ao objeto ou a traços dele, a fim de se fazer semelhante. Por isso, estão na base da humanização. É preciso dizer, ainda, que esse movimento é marcado pela ambivalência, ou seja, a identificação pode significar, ao mesmo tempo, uma aproximação e uma repulsa (Freud, 1980). Não escolhemos ao que vamos nos identificar, ao contrário, somos escolhidos pela demanda que nos é endereçada pelo Outro. Na leitura que os trabalhos lacanianos fazem do conceito de identificação em Freud, percebe-se que seu caráter inconsciente é reforçado, como uma operação de apropriação de traços do outro, mas não é A que se transforma em B, e, sim, B que produz A (Nasio, 1997). A direção do processo se inverte e não é o eu que empreende a identificação; ela dá-se a partir do objeto e é instaurada. Em outras palavras, é a pressuposição que inconscientemente fazemos de que o outro investe em nós subjetivamente que constitui uma demanda para que identificações a ele ou a traços dele sejam instaurados. De acordo com Mezan (1986, p. 22), "Investir algo significa, em psicanálise, ligar uma certa fração de energia psíquica a um objeto, objeto que pode ser uma ideia, uma pessoa, uma parte do corpo, uma coisa do mundo externo etc".

Daí porque não podemos pensar em uma identidade fixa, estável e plena. A constituição identitária está em constante construção, na dependência das demandas que o outro, portador de figurações do Outro, nos endereça e de como elas são por nós significadas.

Um primeiro tipo de identificação, fundamental na constituição subjetiva, é a que se dá primordialmente pelo imaginário. Cabe aqui reforçarmos, também o conceito fundamental, o de "eu", devido à sua relação com as identificações. Normalmente, o "eu" é referido como sendo o sujeito no senso comum. Como já ressaltamos, uma unidade, ainda que ilusória, comparável ao eu, não existe desde o

início da vida do indivíduo, como apontava Freud e assinala Lacan (1986) em seu primeiro seminário. Ela precisa ser desenvolvida.

Um processo fundamental para a constituição da fantasia de unidade do Eu é o narcisismo. Para Freud (2006c), no início da vida do bebê haveria um momento inicial, chamado de "auto-erotismo", marcado pela vivência de um corpo fragmentado pela ação de pulsões parciais que surgem e se satisfazem em zonas do corpo que são potenciais desencadeadoras de prazer, chamadas de erógenas. Esse primeiro momento é chamado de narcisismo primário e é anterior à formação de uma imagem unificada do corpo. Por isso, caracteriza-se por um movimento pulsional arcaico, segundo o qual as pulsões se originam e são satisfeitas em uma mesma zona exógena. Posteriormente, no narcisismo secundário, a pulsão é endereçada aos objetos, mas continua retornando sucessivamente ao bebê.

Dessa forma, a imaturidade biológica e simbólica em que nasce o *infans*[25] torna impossível seu auto reconhecimento como uma imagem integrada. Como dito anteriormente, há a construção de um Eu e, durante essa construção, as sensações vivenciadas pelo bebê, que ainda não tem noção de si, são sensações difusas que dependem da palavra de seu cuidador para serem nomeadas e, possivelmente, abrandadas. Assim, é com início no toque e na palavra do Outro, que o bebê, ainda vacilante, pode antecipar sua imagem, apoiando-se na ortopedia do mesmo Outro e abandonando o estado de fragmentação.

A constituição da imagem de si como um corpo pelo *infans* depende do auxílio da mãe (ou de alguém que desempenhe sua função) para significá-la no campo da linguagem. A partir daí, os trabalhos freudianos propõem a instauração de duas instâncias constitutivas: o Eu ideal que deriva de uma identificação primária com outra pessoa que seja investida de onipotência pelo sujeito, ou seja, a mãe ou seu substituto; e o Ideal do Eu, que, como explica Laplanche (2001), é uma instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo e das identificações com os pais (ou seus substitutos) e com os ideais coletivos. Freud via no Ideal do eu uma instância distinta do eu e que, por sua natureza identificatória, permite compreender fenômenos como a fascinação amorosa, a dependência para com o hipnotizador e a

[25] O termo "*infans*" se refere ao pequeno ser antes de sua inscrição na linguagem e a seu devir como sujeito.

submissão ao líder; ou seja, situações nas quais uma determinada pessoa é colocada pelo sujeito no lugar do seu ideal do eu.

Os trabalhos lacanianos concebem a identificação mediante os registros do imaginário e do simbólico, ambos amarrados no real, por ser neste campo que se circunscreve a falta. Os pontos de identificação indiciam a falta do sujeito. Nesse sentido, as identificações seguem um movimento metonímico, pois, na medida em que se deslocam da ação de promover uma transformação de igualar-se ao objeto ou a alguém para identificar-se com traços desse outro, podem resultar na possibilidade de o sujeito marcar seu perecimento dentre seus pares, um modo próprio de ser e de estar no mundo. Assim, Lacan (1998) revê a teoria do narcisismo de Freud e desenvolve o que denomina "estádio do espelho". Essa ação ocorre entre os 6 e 18 meses de vida e descreve o movimento da criança frente ao espelho. Inicialmente, a criança não reconhece a imagem refletida no espelho como uma imagem de si; no entanto, essa imagem, significada pelo outro, possibilita que a criança se reconheça na imagem e perceba que ela não corresponde a um outro, mas que é uma imagem de si. Entretanto essa imagem nunca é total, completa. Ela opera, sim, aos modos de uma *gestalt*[26], na qual o todo não é, necessariamente, a soma de todas as partes, embora suas partes formem uma imagem ortopédica de um corpo todo, completo. Isso se dá pelo fato de que, como já discutimos anteriormente, a completude, para a psicanálise, ser da ordem do impossível.

A psicanálise sustenta que a ideia de completude não passa de um engodo, uma vez que somos seres de fala e de linguagem e, por isso, estamos irremediavelmente divididos, estruturalmente barrados e impedidos de atingir uma satisfação plena. Sem a linguagem, alega Fink (1998, p. 71), "não haveria desejo[27] da

---

[26] O termo alemão "gestalt" pode ser traduzido como forma ou configuração. Optamos por manter o termo original por não haver um equivalente exato na língua portuguesa, e também pelo fato de ser utilizado em contexto semelhante por Lacan (1998) ao explicar sua teoria do Estádio do espelho.

[27] A noção de desejo é um dos cernes da teoria psicanalítica e, como já explicava Freud (2006d) em *"A interpretação dos sonhos"*, refere-se à vivência de satisfação que se distingue daquela referente à necessidade. Essa concepção freudiana, refere-se especialmente ao desejo inconsciente. Lacan (1999) em seu texto *"As formações do inconsciente"* irá retomar a importância do conceito de desejo na teoria freudiana, dando-lhe, novamente ao primeiro plano e buscando distingui-lo das noções de necessidade e demanda, com as quais é comumente confundido. Nas palavras de Laplanche (2001, p. 114), "a necessidade visa um objeto específico e satisfaz-se com ele", já a demanda "é formada e dirige-se a outrem", e embora possa incidir sobre um objeto, esse não lhe é essencial, uma vez que a demanda é sempre articulada e é, em última instância, demanda de amor. O desejo, por sua vez, "nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda; é irredutível à necessidade, porque não é no seu fundamento relação com um objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia; é irredutível

forma como conhecemos – estimulante e, ao mesmo tempo, contorcido, contraditório e insaciável". Do mesmo modo, também não haveria sujeito, uma vez que esse se encontra absolutamente submerso na linguagem e marcado pela ordem simbólica, específica da condição humana. A ordem simbólica designa um sistema de representação baseado na linguagem, ou seja, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia. A linguagem, como afirma Lebrun (2008, p. 51), "é como que um sistema no qual o indivíduo humano deve entrar se quiser assumir seu lugar entre seus pares".

Entretanto, o que sobra como resto de toda e qualquer tentativa de representação no simbólico e aponta para o registro do real insiste em se fazer representar e ganhar sentido. Uma das figurações desse movimento insistente do real é o saber e a pulsão que gira em torno dele, que foi nomeada nos trabalhos freudianos de pulsão epistemofílica. Ela nos interessa, na medida em que nos propusemos defender a importância de abordar como se dá a constituição identitária em processos de formação de professores, em um curso de Letras. Uma vez que esse processo se baseia, em grande parte, no exercício da aprendizagem, o pressuposto que nos norteia é de que as identificações são fundamentais para que haja aprendizagem.

A aprendizagem implica um enorme esforço psíquico do sujeito, além de cognitivo, biológico e material. O processo tem início desde a mais tenra idade, nas investigações sexuais infantis. De acordo com Lerner (2008), o enigma da origem e da diferença anatômica desperta o desejo de saber, de modo que o empreendimento das investigações desses enigmas são o impulso para a criança exercer também suas atividades intelectuais. Embora essas atividades sejam entendidas como parte da função do eu, elas incidem sobre a constituição do sujeito, posto que o desejo de saber que a criança apresenta ao realizar suas investigações diz respeito ao seu desejo inconsciente, movido pela falta.

Freud (2006e) esclarece que a questão do saber não está subordinada apenas à questão sexual, mas há uma atividade sublimada também de dominação, sempre incompleta. Mesmo que o sujeito considere ser possuidor de um saber, seu

---

à demanda, na medida em que procura impor-se sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige absolutamente ser reconhecido por ele".

desejo de possessão resultará sempre imperfeito e o saber que julga possuir não passará de um substituto de um outro ao qual jamais terá acesso, ou seja, um saber sobre qual é o desejo do outro e o que o sujeito é nesse desejo. E, ainda, esse saber estará sempre suposto em alguém ou em um objeto investido subjetivamente, que também se tornará alvo da pulsão e provável potencializador da instauração de identificações.

Pensando sobre a relação entre identificação, identidade e formação de professores, os processos de aprendizagem se dão, portanto, em uma relação em que há saber em jogo, alguém que demanda esse saber e alguém em quem ele é suposto. Não há aprendizagem sem intersubjetividade, sem demanda e sem falta. Esse é o elo de ligação entre identificação e saber.

Partindo dessas formulações teóricas, relatamos e analisamos, a seguir, uma experiência de sala de aula que tornou possível não somente discutir as questões abordadas nesse artigo, mas também vê-las operando nos professores em formação.

3. Identificações entre os muros da formação

O filme francês *Entre os muros da escola* (2009) nos mostra os desafios encontrados por um professor de francês ao trabalhar com uma turma de oitava série em uma escola pública na periferia de Paris. Com um ritmo mais lento e ares de documentário, o filme acompanha a rotina da sala de aula durante um período letivo e tem como foco a relação entre os alunos e o professor, sempre permeada por conflitos e mal-entendidos, mas também marcada por tentativas constantes, por parte do professor, de contornar as diferenças. Distante do cenário hollywoodiano, a sala de aula é retratada sem qualquer maniqueísmo, deixando evidentes os erros cometidos tanto pelo professor e pela escola, como também pelos próprios alunos. Longe de se posicionar como uma crítica ao sistema educacional, o filme nos oferece um recorte realista do dia a dia de uma turma, que não parece tão distinto do que ocorre nas escolas brasileiras. A classe acompanhada pelo filme é constituída por uma miscelânea de etnias, estilos, crenças e filiações culturais, refletindo a população francesa que é largamente composta por imigrantes, e é capitaneada por Fraçois Marin, um professor de francês vivido por Fraçois Bégaudeau, autor do livro

no qual a película se baseou. Os esforços empregados pelo professor em fazer com que os alunos incorporem a norma padrão do francês é um dos pontos limites da trama e fonte constante de desentendimento.

O filme foi escolhido para ser exibido ao final de uma disciplina presencial do Curso de Letras – Inglês e Literaturas de uma universidade federal. A razão para tal escolha se desenhou com base na necessidade de convidar os professores em formação a discutirem a constituição identitária do professor protagonista do filme e suas respostas enquanto sujeito. Por ser um filme estilo documentário, a realidade de sala de aula é desidealizada, o que propicia uma confrontação entre as expectativas que os professores em formação possuem, que podem ser remetidas a identificações com ideais de ser professor; e a contingência das práticas de ensino, que sempre subvertem as idealizações e apontam para o que falta, para o que não encontra representação, para o inesperado.

Os professores em formação haviam tido contato com os conceitos aqui expostos e mostravam grande interesse na conexão potencial entre filmes e o aporte teórico constituinte da disciplina. Como fechamento da atividade, eles deveriam escrever um texto que abordasse as seguintes perguntas:

1) Que discursos constituem a identidade do professor Marin (personagem principal do enredo)? Como esses discursos, que constituem a orientação pedagógica e marcam a posição dele na sala de aula como professor, entram em conflito com a prática vivida em sala de aula?
2) A teoria formal que constitui esse professor capacitou-o para que ele ocupasse a posição de professor? Se sim, em que momentos do filme isso é percebido e de que formas? Que recursos (materiais ou emocionais) ele usa em sala de aula, consciente ou inconscientemente, que não estão previstos em uma formação teórica formal?
3) Em que aspectos o professor Marin assimila e em que outros ele resiste à cultura escolar vigente? Chamo de cultura escolar o modo que rege ou dita normas de como o professor deve atuar e ensinar.
4) Que momentos do filme ilustram o hibridismo cultural presente na sociedade moderna e, em especial, no contexto sócio histórico retratado no filme?
5) Houve alguma cena no filme que poderia sugerir que nem tudo está perdido na educação? Quais e por quê?

A fim de incrementar o debate que seria proposto pós exibição do filme, duas psicólogas, pós-graduandas, foram convidadas a serem debatedoras.

A experiência mostrou-se interessante desde o momento em que o filme começou a ser exibido. Os professores em formação, jovens entre 20 e 24 anos, mostraram-se muito mais interessados no filme do que esperávamos e, mesmo com o ritmo lento da película, dedicaram mais atenção à tela de projeção que à de seus *smartphones*. Após a exibição, nos surpreendemos com a avidez desses jovens em levantar pontos relevantes e questões relativas ao filme e, principalmente, com o confronto que a personagem do Professor Marin causou com o ideal que eles tinham de como deveria ser um professor.

Nosso debate centrou-se, inicialmente, na discussão de conceitos aqui apresentados anteriormente, a fim de situarmos a importância de se trabalhar a constituição identitária e a relevância de fazer uso da psicanálise para abordar tal questão. Mais que simples exemplo, a experiência com o filme e o debate nos fez ver operar – e aqui incluímos os professores em formação – os processos identitários que nos propusemos discutir.

Por se distanciar da estética hollywoodiana, o filme possibilitou a aproximação de experiências que não são raras na prática de um professor, mas que nem sempre são contempladas em sua formação.Como exemplo, problematizamos a distância entre o que a escola propõe ensinar e o interesse dos alunos. Esta foi uma das questões levantadas pelos professores em formação. Recorrendo a um enunciado que se tornou um clichê, resultante da naturalização de certos dizeres da pedagogia crítica, o debate reiterava que o professor do filme deveria estar mais atento às necessidades, ao contexto e ao conhecimento prévio dos alunos, para que eles pudessem valorizar mais o saber em jogo na sala de aula[28]. Essa crítica originou-se a partir de algumas cenas do filme, nas quais os alunos do Prof. Marin questionavam o conteúdo de suas aulas. Nos trabalhos pós-filme entregues pelos professores em formação, foram recorrentes as descrições das seguintes cenas,

[28] Com base especialmente nos trabalhos de Paulo Freire, a pedagogia crítica sustenta que um ensino significativo deve levar em conta esses elementos. Não questionamos tal pressuposto, mas criticamos a superficialidade e a naturalização com que ele tem sido tratado, resultando em um ensino que provoca poucos deslocamentos, em função de estar muito mais preocupado em satisfazer o aluno do que em formá-lo.

como exemplos de como o personagem desconsiderava os fatores mencionados e valorizados como fundamentais para que a aprendizagem pudesse acontecer:

- O professor usa nomes de origem anglófona ou europeia nas frases que escreve no quadro para ilustrar o conteúdo ensinado. Alguns alunos questionam duramente o professor alegando que ele deveria usar nomes que aludissem às origens africanas e árabes, etnias muito comuns na sala de aula descrita no filme.
- O ensino de um tempo verbal que não é usado coloquialmente pelos alunos, o subjuntivo imperfeito. Os alunos resistem vigorosamente, em tom sarcástico, a essa forma, alegando que no dia a dia nunca ouviram essa forma verbal e jamais a usariam.

A diversidade cultural, consequência da globalização e da tecnologização e, portanto, característica da pós-modernidade, é um dos elementos que compõem a cena. Apesar de acirrada em contextos europeus devido a questões geopolíticas, a diversidade cultural também é uma questão nas salas de aula brasileiras, em especial na educação pública. A heterogeneidade social gera experiências culturais extremamente diversas, constituindo uma arena em que frequentemente valores, tradições e bens de consumo entram em conflito. No debate que sucedeu o filme, essa foi uma crítica recorrente.

Entretanto, a professora da disciplina, juntamente com as debatedoras, tentaram suspender a certeza dos professores em formação de que o professor estava "errado", mediante a pergunta: "que nomes vocês usariam então, se estivessem um uma classe com alunos de classes sociais tão distintas e vindos de famílias tão diferentes, como é o caso do contexto brasileiro?"

Sem dúvida é importante que o professor esteja atento às diferenças e sua aula as contemple. Porém, é preciso lembrar que o professor também é constituído por uma experiência cultural, social e história que lhe é particular. Ele enuncia e se posiciona enquanto professor a começar daí. Afinal, essa rede o constitui identitária e subjetivamente.

O questionamento proposto a partir da pergunta parece ter ensejado que aqueles que criticavam pudessem se implicar na posição de professor e se responsabilizar por ela, desconfiando da certeza que constitui uma posição

identitária totalizada, desidealizando a teoria, e abrindo espaço para a compreensão de que algo falha e não se completa no exercício da docência. Em outras palavras, por mais bem formado que o professor do filme pareça ser, suas filiações identitárias remetem ao berço cultural que o constituiu e isso pode ser mais forte do que a constituição teórica de sua formação.

A segunda cena suscitou outro questionamento no debate. Ora, se o professor se restringir ao contexto cultural, ao conhecimento prévio e àquilo que interessa somente ao aluno, como será possível alcançar o objetivo de toda e qualquer ação educacional, que encerra o ideal, ainda que utópico, de contribuir para a formação de indivíduos desenvolvidos e permitir-lhes a inserção em uma coletividade (Cifali, 1994)? Após um breve silêncio, que pode ter materializado a surpresa diante do inesperado, alguns professores em formação narraram episódios de sua própria experiência de aprendizagem em que haviam feito bom proveito de conhecimentos que não eram parte daquilo que entendiam como sua realidade. Para nós, a possibilidade de deslocar os sentidos daquele clichê evocado no início do debate era fundamental, pois, uma das premissas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Estrangeira (PCNLE, 1998, p. 38, grifo nosso) é:

> O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa **nova** experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas.

Como é possível levar a cabo a responsabilidade decorrente de uma ação educativa, prevista pelas diretrizes de ensino, restringindo o ensino de uma língua à "realidade dos alunos" e ao seu conhecimento prévio? Se um dos objetivos do ensino de uma língua estrangeira na educação básica é promover a inserção cultural e social, como ignorar as diversas formas em que essa sociedade se expressa, ainda que em contextos formais raramente usados cotidianamente? Esses conteúdos também constituem modos de expressão por meio do tesouro simbólico que nos precede e sinalizam outras formas de representar a relação do homem com o mundo

no tempo e no espaço. Ignorá-los na composição de um currículo e na prática de sala de aula sob a justificativa de que eles não fazem parte da "realidade do aluno" não seria um modo de excluir os alunos de uma produção cultural em que essa forma de linguagem é usada, como textos literários clássicos, por exemplo? Afinal, por meio deles é possível ter ideia do que nos precedeu e de como era o mundo, suscitar um sentimento de pertencimento a algo maior e mais abrangente do que o pequeno círculo do individualismo.

Esses questionamentos permitiram abordar como o saber na contemporaneidade tem se reduzido a um bem de consumo visando o prazer e a satisfação daquele que o demanda. Ainda, em que medida essa demanda, muitas vezes, não se efetiva de fato, restringindo-se à esfera da vontade de possuir. Além disso, parecem ter ensejado aos professores em formação um olhar inquisitivo sobre suas próprias filiações identitárias em relação à sua concepção de saber, de ensino e de aprendizagem, na medida em que operaram com o enfrentamento do inesperado e a consequente angústia.

Por outro lado, a angústia dos professores em formação parece ter indiciado, também, uma identificação ao Prof. Marin, especialmente nos impasses diante do confronto com alguns dos alunos, tanto por questões relacionadas à disciplina, quanto pelas diferenças culturais. Embora vários dos professores em formação já tivessem passado por experiências práticas em sala da aula, ficou claro para nós que muitos deles ainda idealizavam a formação acadêmica como algo que lhes prepararia inteiramente para a experiência profissional, estabelecendo aí uma relação aos moldes do Ideal do eu.

Entretanto, as contingências do dia a dia em sala da aula, muito bem retratadas pelo filme, colocaram em xeque a ideia de que um professor pode/deve sempre estar preparado para lidar com o que acontece em sua classe. Inicialmente identificados a um modelo de mestre capaz de responder a toda e qualquer questão, seja ela teórica ou não, os professores em formação viram-se diante de um professor que, apesar de sua experiência, nem sempre consegue responder ou lidar com tudo o que ocorre em sua sala de aula e que, por isso, precisa acomodar suas idealizações a respeito do papel de professor às vicissitudes impressas pelo real, assim como os professores em formação necessitam fazer.

Lidar com a constatação de que há furo, falta, inconsciente e, portanto, há realidade é aceitar que a promessa pós-moderna de completude é impossível de ser alcançada, uma vez que há sempre um resto, algo que cessa de não se inscrever e que nos coloca em constante movimento. A angústia do Prof. Marin por não saber ao certo como lidar com os impasses diante das situações vividas na sala da aula pode ter representado um espéculo aos professores em formação. Diante de tal imagem, uma primeira saída encontrada pelos professores em formação foi criticar e sugerir alternativas bastante pragmáticas para lidar com esses impasses. Entretanto, após os questionamentos, muitos deles parecem ter reconhecido que ter total controle sobre o que ocorre a sua volta – no contexto discutido, na sala de aula – é da ordem do impossível, mas a implicação subjetiva naquilo que faz pode constituir uma saída produtiva que drible a imobilidade e produza resultados.

Considerações finais

Na formação de professores, na qual a aprendizagem tem um papel fundamental, para que o saber seja transmitido é preciso que identificações sejam instauradas ao corpo de conhecimentos sobre o que é ensinar, o que é aprender, sobre o objeto de ensino, às práticas de ensinar e de aprender, aos ideais que representam os modelos de ser professor, dentre outros. Nesse sentido, prover um arcabouço teórico consistente e coerente com as expectativas e exigências sociais é de extrema relevância. Será, segundo ele, que os que estão sendo formados poderão instaurar identificações e tecer sua rede identificatória, possibilitando uma certa continuidade na transmissão do tesouro simbólico que nos constitui.

Mas a transmissão da qual tratamos não é um processo linear e transparente, justamente porque não depende da objetividade e, sim, da subjetividade, das identificações que podem ou não ser instauradas. Por isso não se formam professores iguais. Ainda que aqueles que estão em formação sejam expostos a um mesmo currículo, conjunto de teorias, tenham os mesmos professores, façam o mesmo curso, resultarão desse processo professores que têm em sua constituição identitária traços particulares de como foram afetados subjetivamente por um e outro desses elementos e de como foram por eles subjetivados. A relação entre teoria e prática, também, não se dá na forma de

aplicação, como normalmente se costuma pensar. Ao contrário, ela é descontínua e dialógica, apontando sempre para o desencontro, para o que falha e precisa ser (re)construído.

Esse ponto, para nós, parece ser de extrema importância, na medida em que a pós- modernidade parece imprimir à relação com o saber os moldes do consumo, tornando-o muito fluído, superficializando-o, reduzindo-o a uma mercadoria (ou a várias, ao sabor do gosto daquele que o demanda). Assim, o saber é obliterado pela quantidade de informações e pela objetivação do conhecimento no processo de tecnização por que passa a educação na lógica pós-moderna. Defendemos que o saber em jogo na formação de professores é algo que está muito além de um produto ou da técnica mais adequada para resolver determinado impasse na sala de aula. A crise de identidade do professor parece-nos apontar para esse descompasso entre o saber tecnicista e redutor que a lógica da pós-modernidade imputa aos processos de formação de professores e a contingência e a falta que faz operar a transmissão de saber.

Compreender como se delineia a constituição identitária de um sujeito, colocá-la em suspensão, abrir buracos que possibilitem romper com filiações identitárias estagnantes é uma das possibilidades de fazer uso daquilo que a psicanálise tem a oferecer, ou seja, um novo olhar sobre o homem e o humano, sem que se busque empreender uma psicanálise aplicada à educação ou à pedagogia.

Referências

BARROSO, A. F. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 149-159, jan./jun. 2012.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. Identity in a globalizing world. *In:* BEN-RAFAEL, E.; STERNBERG, Y. (org.). *Identity, Culture and Globalization*. Leiden (NE), Boston (US): Bril., 2002. p. 471-482.

BERTOL, C. E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão,* v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira - ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan*: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CANTET, L. *Entre os muros da escola (Entre les murs)*. França: Art House & International, 2009.

CASTILHO, P. T. A palavra através do espelho. *Estilos da Clínica*, v. XIV, n. 26, p. 174-191, 2009.

CIFALI, M. *Le lien éducatif*: contre-jour psychanalytique. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FINK, B. *O sujeito lacaniano:* entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. v. XXI.

FREUD, S. O instinto e suas vicissitudes. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. XIV.

FREUD, S. Sobre o narcisismo - uma introdução. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. v. XIV

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. v. IV.

FREUD, S. Três Ensaios sobre a sexualidade infantil. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. v. XXI.

FREUD, S. Identificação. *In:* FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. São Paulo: Companhia das letras, 2011. v. XV.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JERUSALINSKY, A. N. O nascimento do ser falante. *In:* BERNARDINO, L. M. F.; ROHENKOHL, C. M. F. (org.). *O bebê e a modernidade:* abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LACAN, J. *O seminário: Livro 1:* Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In:* LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.

LACAN, J. *O seminário: Livro 5:* As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do infantil*: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAZNIK, M. C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Revista Estilos da Clínica*, v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000.

LEBRUN, J. P. *A perversão comum*: viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna.* Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MEZAN, R. *Psicanálise e judaísmo*: ressonâncias. Campinas, SP: Ed. Escuta, 1986.

NASIO, J-D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PAPAGEORGIOU-LEGENDRE, A. O interdito – prolegômenos à problemática do assassinato. *In:* ALTOÉ, S. (org.). *A lei e as leis*. Rio de Janeiro: Revinter, 2007. p. 98-108.

ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

SEVERO, P. W.; ANDRADE, M. L. A. O corpo e o gozo na constituição do sujeito. *Estilos da Clínica*, v. 15. n. 2, p. 442-459, 2010.

SOUZA, L. B.; DANZIATO, L. J. B. Das relações entre identificação e nomeação: o sujeito e o significante. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v.14, n. 1, p. 53-61, 2014.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS: EM BUSCA DE UMA ÉTICA CONTEMPORÂNEA

William Mineo Tagata

Introdução

Nunca se falou tanto em ética quanto na história recente de nosso país. Uma boa parte das discussões sobre o tema foi desencadeada por acontecimentos políticos e sociais, posteriormente estendendo-se a aspectos mais mundanos de nossa vida cotidiana. Ações tão "naturais" ou corriqueiras quanto desrespeitar sinais de trânsito, utilizar recursos hídricos de maneira irresponsável, ou oferecer dinheiro em troca de vantagens pessoais tornaram-se objeto de escrutínio de pensadores interessados nos efeitos de nossas ações na formação de crianças e adolescentes, dentre outras consequências (Barros Filho; Cortella, 2014). Como professor de inglês, preocupo-me com os efeitos de nossas ações cotidianas na escola, e como a sala de aula reflete e refrata os valores éticos da sociedade. Também considero pertinente investigar como nossas ações em sala de aula – especialmente na aula de língua inglesa – podem contribuir para uma (re)definição de uma ética contemporânea. A meu ver, o ensino e aprendizado de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico pode ajudar a promover relações baseadas na justiça social e no respeito às diversidades cultural, linguística e epistemológica do mundo, sobretudo em tempos de contatos interculturais intensos. Começo com uma breve reflexão sobre a importância da ética nas pesquisas em Linguística Aplicada. Em seguida, trago algumas referências para uma problematização da ética. Por fim, examino a relevância do letramento crítico no ensino de língua inglesa para o desenvolvimento de uma ética contemporânea.

Para Moita Lopes (2008), uma Linguística Aplicada sensível à complexidade social, linguística e cultural do mundo atual deve ter a ética e a política como pilares. Uma Linguística Aplicada dessa natureza, segundo o autor, reconhece a centralidade da ética na vida social e na pesquisa, de modo a refutar práticas sociais e posturas epistemológicas que de alguma forma podem marginalizar, excluir ou infligir sofrimento a determinados grupos sociais. Esse princípio ético justifica a construção de saberes com base no respeito à diferença, e na valorização da alteridade oriunda de outros modos de vida e formas de racionalidade, no sentido de ampliar nossa imaginação epistemológica:

> A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade. (Moita Lopes, 2008, p. 92).

De modo semelhante, para Pennycook (2001), uma reflexão crítica acerca da linguagem deve pautar-se pelo respeito à diversidade ontológica do mundo, atendendo à demanda ética de imaginarmos outras configurações epistemológicas[29]. Para Pennycook (2001), essa preocupação caracteriza uma proposta de pedagogia em que a sala de aula não constitui um simples reflexo da sociedade, nem se encontra a salvo de sua influência direta, mas consiste em um espaço de múltiplas relações e imbricações entre o individual e o coletivo, onde somos levados a refletir sobre as formas como nossos pequenos gestos cotidianos contribuem para manter, legitimar ou desafiar uma configuração de poder. Segundo Pennycook (2001), não há, portanto, como dissociar linguagem, poder e ética – essa última entendida não como um conjunto de prescrições dadas de antemão, mas como "uma forma contingente de pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas" (Pennycook, 2001, p. 137). Como veremos na próxima seção, trata-se de uma noção relacional de ética, compartilhada por autores tão diversos quanto Foucault, Deleuze, Bakhtin e Barad.

Ética como cuidado de si

No discurso do senso comum predomina a noção de ética como um conjunto relativamente estável de regras que prescrevem um tipo de conduta moral visto como ideal ou exemplar, tácita ou explicitamente impostas em um grupo social – algo que Deleuze caracteriza como uma moralidade transcendente, como veremos daqui a pouco. Por acreditar que tal noção não se adequa à realidade complexa e multifacetada em que vivemos, prefiro a concepção de ética como formulada por Foucault. Para Foucault (2006, p. 267), a ética pressupõe o exercício refletido da liberdade, ou seja, ética e liberdade estão intimamente ligadas, na medida em que "a

[29] Conforme sugere a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, "há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana" (Cunha, 2009, p. 329).

liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade". Por isso, o filósofo descarta a possibilidade da existência da ética em um regime totalitário ou em um estado de dominação absoluta, como o da escravidão, por exemplo.

De fato, o problema ético, conforme Foucault, é o problema da prática da liberdade – prática que, na antiguidade greco-romana, assumia a forma do cuidado de si, ou o exercício através do qual se almejava atingir um determinado *ethos*. Para Foucault (2006, p. 267), "o cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética". Em outras palavras, para exercer a liberdade adequadamente, por meio de um comportamento ético, era necessário ocupar-se de si mesmo, visando ao controle dos desejos e impulsos que poderiam distrair o sujeito, desviando-o de sua rota para o autoconhecimento. Vale lembrar que essa prática do cuidado de si se aplicava apenas aos chamados "cidadãos" ou "homens livres", detentores de direitos políticos e proprietários de terras, o que automaticamente excluía mulheres, escravos e estrangeiros. O autoconhecimento e a autossuperação seriam, assim, a pré-condição para que o sujeito agisse eticamente em relação a si mesmo e, por conseguinte, em relação aos outros. Havia, portanto, para os cidadãos ou homens livres da Antiguidade greco-romana, uma relação de co-implicação dialética entre o cuidado de si e o cuidado do outro, conforme sugerido por Foucault (2006, p. 237) durante seu curso sobre a hermenêutica do sujeito, ministrado em 1982: "em Platão havia que ocupar-se consigo porque era preciso ocupar-se com os outros. E, ao salvar os outros, simultaneamente se salvava a si". Mais tarde, com os epicuristas e os estoicos, ocupar-se consigo tornou-se um fim em si mesmo, de modo que o sujeito tivesse acesso a um autoconhecimento que lhe permitiria elevar-se espiritualmente e assim buscar sua salvação. A salvação dos outros, de acordo com Foucault, até poderia ocorrer, como efeito ou benefício complementar do cuidado de si e da própria salvação; porém, o foco principal, pelo menos durante os séculos I e II d.C., sempre consistiu em ocupar-se de si.

Segundo Foucault (2006), foi após a ascensão do cristianismo que a natureza do cuidado de si mudou: de um cuidado de si com vistas a controlar impulsos e desejos que afastassem o sujeito de seu autoconhecimento, para a total sujeição às

leis de Deus, com base em princípios como o amor ao próximo, a caridade e a renúncia de si mesmo em nome de uma vontade divina. Tem início, nesse momento, o estabelecimento de uma moral cristã, ancorada em valores transcendentes que diferem profundamente do modo como a antiguidade greco-romana relacionava ética à liberdade do indivíduo. Nesses termos, é possível entender como a moral cristã distingue-se da ética do cuidado de si nos séculos I e II d.C. a partir das noções de imanência e transcendência formuladas por Deleuze. Baseado numa aproximação de Foucault e Deleuze, pode-se contrapor a ideia de uma ética imanente do cuidado de si da Antiguidade à moral cristã transcendente, criticada por Deleuze (1991 apud Machado, 2009, p. 27):

> Não há razão de pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentes que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é 'melhor' do que outro. Ao contrário, só há critérios imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia em si mesma pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria. Um modelo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, pleno ou vazio, independentemente do Bem e do Mal e de qualquer valor transcendente: o único critério é o teor da existência, a intensificação da vida.

Segundo Deleuze, a lógica da moralidade apoia-se nos valores transcendentes de "bem" e "mal" que não fazem jus à intensidade da vida em suas possibilidades concretas. Trata-se de uma lógica baseada em princípios universais e no ideal de objetividade, oriunda das ciências naturais, porém inadequada para dar conta dos fenômenos da moral, da cultura ou das relações humanas. A essa moralidade transcendente, Deleuze contrapõe uma noção de ética que leva em consideração os diferentes modos de ser que definem o sujeito em sua potencialidade, vivendo experiências reais, e não ideais. Isso requer uma consideração da multiplicidade e da diferença constitutivas das experiências vividas, que coloca em xeque distinções entre "objetivo" e "subjetivo", "racional" e "emocional", ou "natureza" e cultura". Para Deleuze, do ponto de vista ontológico, tudo é expressão de um único Ser. Nesse sentido, uma vida é pura imanência e, como tal, não pode ser reduzida ao já conhecido, ou avaliada segundo critérios estabelecidos de antemão, como os postulados pela moral. Assim, se a moral

consiste em um conjunto de regras coercitivas usadas para julgar escolhas e ações utilizando valores transcendentais, metafísicos e estabelecidos *a priori*, a ética, para Deleuze, é um conjunto de regras facultativas que avaliam nossas condutas com base nos modos de existência imanentes que elas pressupõem.

A opção de Deleuze por uma ética imanente é semelhante à posição de Foucault, sempre avesso a quaisquer formas de pensamento normativo, baseadas em valores universais, transcendentes ou descontextualizados. Essa atitude se explica por sua crença no sujeito não como uma substância, mas como uma forma que muda conforme diferentes situações e contextos – em uma eleição, por exemplo, o sujeito político que vota não é o mesmo que busca saciar seus desejos em uma relação sexual. O exemplo de Foucault (2006) mostra como, em cada situação, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. Daí a preocupação do filósofo em dedicar boa parte de suas reflexões à questão da "liberdade do sujeito e sua relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética" (Foucault, 2006, p. 286). Ao longo de seu curso sobre a hermenêutica do sujeito, Foucault retornará insistentemente à questão do cuidado de si, que em sua opinião constituiu o modo como a liberdade individual foi concebida como ética. A ética, por sua vez, não pode ser pensada fora de uma *cadeia* ou *trama* em que se entrelaçam poder, governamentalidade e o modo como me relaciono comigo mesmo e com os outros.

Ética da imbricação ou *intra-ação*

A ideia de trama ou de entrelaçamento também aparece no trabalho de outros pensadores contemporâneos igualmente preocupados com a questão da ética. Para a física e feminista Karen Barad, por exemplo, a ética não pode ser definida a partir de uma exterioridade, baseado em um ponto de vista situado fora do mundo, com nenhum comprometimento em relação a nada ou ninguém. Podemos nos arriscar a dizer que, para Barad, a ética é uma coisa deste mundo e, portanto, só pode ser compreendida com fundamento em suas relações de imbricação[30]. De modo

[30] No original, "entanglement".

semelhante a Foucault e a Deleuze, para quem a ética também não pressupunha um código de regras previamente estabelecidas, para Barad:

> A ética, portanto, não tem a ver com respostas certas em relação a um outro radicalmente exteriorizado, mas com a responsabilidade e prestação de contas para com as relacionalidades vivas do ato de tornar-se, das quais fazemos parte. A ética é tornar-se matéria, levar em conta as materializações imbricadas de que somos parte, incluindo novas configurações, novas subjetividades, novas possibilidades[31]. (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 69).

Para Barad, em entrevista a Dolphijn e van der Tuin (2012, p. 55), ser ético implica poder *responder por* algo, ou ser responsável por outro alguém. Em seu entendimento, responsabilidade ("responsibility") também é *response-ability*, ou seja, a habilidade de resposta, que possibilita respostas mútuas, imbricadas *e* implicadas. Em última instância, isso quer dizer que eu e outro estamos sempre já imbricados. Segundo Barad, objetos independentes só existem enquanto abstrações, o que equivale a dizer que não pode haver nunca uma separação total entre sujeito e objeto. Assim, sujeitos pesquisadores, instrumentos e objetos de pesquisa estão sempre co-implicados. Consequentemente, objetividade não é uma questão de distanciamento – que, na prática não existe, por causa de nossa imbricação em configurações materiais e discursivas específicas –, e sim uma questão de *responsabilidade*:

> A objetividade, em vez de ser a oferta de uma imagem não-distorcida do mundo, diz respeito à prestação de contas em relação a marcas nos corpos, e responsabilidade perante as imbricações de que fazemos parte[32]. (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 52).

Para exemplificar a inseparabilidade entre sujeito e objeto, Barad (2007) traz uma questão oriunda da física quântica, formulada em torno da questão do elétron.

[31] No original: "Ethics is therefore not about right responses to a radically exteriorized other, but about responsibility and accountability for the living relationalities of becoming, of which we are a part. Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materializations of which we are part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities".

[32] No original: "objectivity, instead of being about offering an undistorted mirror image of the world, is about accountability to marks on bodies, and responsibility to the entanglements of which we are a part" (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 52).

Usando um equipamento relativamente simples, segundo a autora, é possível descobrir se as coisas são partículas ou ondas. Porém, no caso dos elétrons, dos quais se esperava que se comportassem como partículas, observa-se justamente o contrário. A descoberta levou os físicos a duas conclusões importantes: primeiro, as características a serem medidas não são intrínsecas ao objeto investigado; segundo, a natureza ou ontologia desse objeto muda dependendo do método ou instrumento utilizado na medição. Nas palavras de Barad, em entrevista a Dolphijn e van der Tuin (2012, p. 62), "as partículas não têm uma posição independentemente de meu ato de medir algo chamado posição[33]", ou seja, é no próprio ato da medição que as características ou propriedades do objeto são produzidas. Nesse sentido, a medição é um processo de *intra-ação*.

A opção da autora por "intra-ação", em vez do conceito familiar de "interação", é curiosa. Barad (2007) defende a necessidade do neologismo, dizendo que, enquanto a interação geralmente pressupõe uma relação entre dois seres independentes, *intra-ação* supõe que esses seres são criados no próprio ato de interação, como produtos dessa relação. Em outras palavras, indivíduos e coisas não preexistem separada ou independentemente, porém são constituídos por meio de sua *intra-ação*. Essa constituição, como lembra a autora, nunca é definitiva, pois as próprias noções de tempo e espaço só vêm à tona a cada *intra-ação*, o que impossibilita chegar a uma distinção absoluta entre "criação e renovação, começo e retorno, continuidade e descontinuidade, aqui e ali, passado e futuro" (Barad, 2007, p. 25)[34].

Para a autora, portanto, nossas teorias, sentidos e ações estão sempre já imbricados, o que justifica a necessidade de pensarmos os mundos natural e social juntos, de modo a analisar os fenômenos sociais por meio dos naturais, e vice-versa, e assim compreendermos melhor a relação entre eles. Pensar em matéria e significado como categorias epistemológicas distintas, a cargo de disciplinas separadas, segundo a autora, seria por demais limitado para o mundo quântico em que vivemos. Trata-se, conforme Barad, de um mundo em que epistemologia,

[33] No original: "particles do not have a position independently of my measuring something called position" (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 62).

[34] No original: "creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future".

ontologia e ética estão intimamente comprometidos. Tal entrelaçamento nos leva a apre(e)nder o mundo *como uma questão já ética*. Isso equivale a dizer que, no âmbito da pesquisa científica ou acadêmica, sujeitos pesquisadores, instrumentos e objetos de pesquisa estão sempre co-implicados. Daí a necessidade de sublinhar a responsabilidade ética de nossas ideias ou teorias; como vimos anteriormente, Barad define responsabilidade como *response-ability*, ou seja, como consciência de nossa participação em uma cadeia de enunciados mutuamente implicados, que nos compele a assumirmos o compromisso de responder ao outro, ou pelo menos estarmos receptivos ao outro, ou à possibilidade do diálogo com o outro. Como também já mencionado, para Barad essa responsabilidade (*response-ability*) é o que pode garantir certa objetividade a nossas pesquisas, pois a ideia convencional de objetividade enquanto distanciamento não faz sentido para a autora, haja vista sua crença na impossibilidade do sujeito pesquisador se isolar do fenômeno observado, ou da existência de critérios fixos (como espaço e tempo), preexistentes à sua imbricação em configurações materiais e discursivas específicas[35].

Ética e dialogismo

Curiosamente, também vem da física – mais especificamente da teoria da relatividade de Einstein – a inspiração para um dos maiores pensadores da linguagem desenvolver uma reflexão engenhosa sobre a questão da ética no mundo da experiência cotidiana da contemporaneidade. Trata-se de Mikhail Bakhtin, filólogo e amigo de Einstein, profundamente interessado em questões de física quântica, de matemática e de biologia, além, naturalmente, de seu gosto pelo romance literário. Sua amizade epistolar com Einstein o inspirou a elaborar uma teoria da ética a partir da noção de alteridade – conceito central em suas indagações acerca do problema da autoria. Apesar de seu interesse declarado pelo estudo dos gêneros literários, em particular a narrativa, o pensador russo entende o processo de

[35] Posição análoga é adotada pelo antropólogo Marshall Sahlins (2004, p. 54), que, ao refletir sobre a objetividade epistemológica como "qualidade segunda", conclui que a objetividade atribuída a um determinado objeto é sempre "seletiva". Numa linha de raciocínio convergente com o de Barad, para quem a física quântica desconhece categorias com valores absolutos ou anteriores à sua intra-ação, Sahlins (2004, p. 54) sugere ser impossível esgotar uma descrição empírica dos objetos, pois "toda coisa pode ser conhecida por suas relações com um número indefinido de outras coisas. Daí a conclusão do antropólogo de que "a objetividade do objeto é sempre seletiva".

autoria de romances como sendo o mesmo, fundamentalmente, da autoria de uma proferição, de uma réplica em um diálogo ou até mesmo de uma ideia. Em todos os casos, acredita Bakhtin (1993), trata-se de autoria como um processo de dialogismo, em que a participação de outrem na constituição de nossos enunciados – quer se tratem se narrativas literárias ou de enunciados proferidos em diálogos do nosso dia-a-dia – é fundamental:

> Em todos os domínios da existência cotidiana e da vida verbal ideológica assim é o significado do tema do sujeito falante e sua palavra. Com base no que foi dito, pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetal e sua expressividade unívoca direta. (Bakhtin, 1993, p. 153).

Em cada um de nossos enunciados, de acordo com Bakhtin, se fazem notar as palavras de outrem, juntamente com os diferentes valores e orientações intrínsecos a elas. Assim, cada palavra se apresenta como uma "arena em miniatura" onde dialogam e se enfrentam valores sociais antagônicos (Bakhtin, 1992a, p. 66). Cada enunciado "está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados" (Bakhtin, 1992b, p. 316), se elabora em uma resposta a outros enunciados, com os quais se insere em uma cadeia comunicativa.

> Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão etc. *Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições* (meu itálico). É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (Bakhtin, 1992b, p. 316).

Vale ressaltar a influência da teoria da relatividade de Einstein sobre o pensamento de Bakhtin, para quem nossa posição é necessariamente relativa à posição de outrem. Obcecado pelas noções de tempo e espaço – obsessão que, a propósito, levaria à adoção, por parte do pensador russo, do conceito einsteiniano de cronotopo na abordagem bakhtiniana da narrativa literária – Bakhtin endossa a ideia do físico de que os fenômenos observados dependem, sobretudo, do lugar ocupado pelo observador, cuja percepção do tempo supostamente objetivo de um evento é, na verdade, uma percepção da ocorrência simultânea de dois eventos. "Não há, pois, simultaneidade efetiva: há somente sistemas de referência pelos quais dois eventos diferentes podem ser conduzidos a uma unidade conceitual" (Clark; Holquist, 1998, p. 95). Como veremos logo adiante, Clark e Holquist voltarão a tocar no assunto de como Bakhtin foi influenciado por Einstein, cujo pensamento, por sua vez, certamente levou Barad a postular que não há valores absolutos, como espaço e tempo, fora de sua imbricação material e discursiva, como já mencionado anteriormente.

Esse princípio de constituição dialógica do enunciado aplica-se também à construção de nossas identidades, ou àquilo que Clark e Holquist (1998) chamam de "*self* bakhtiniano", nunca completo, pois só pode vir a existir dialogicamente, "num relacionamento tenso com tudo o que é outro e, isto é o mais importante, com outros *selves*" (Clark; Holquist, 1998, p. 91). Uma passagem especialmente significativa da importância de outros *selves* para a constituição do *self* bakhtiniano foi assim formulada pelo pensador russo:

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 1992b, p. 378).

"Através dos outros sou alguém": curiosamente, nesse provérbio africano tradicional ressoam as palavras de Bakhtin (1992a, 1992b) sobre a impossibilidade de encontrarmos a plenitude em nós mesmos, ou alguma forma de autossuficiência em relação ao meio social onde circulam as palavras de outrem. "As buscas de minha

própria palavra são na verdade buscas de uma palavra que não é minha, de uma palavra que é mais do que eu próprio; trata-se de uma luta para renunciar às minhas próprias palavras, com as quais nada de essencial pode ser dito (Bakhtin, 1979 apud Emerson; Morson, 2008, p. 245). Terreno comum do locutor e do interlocutor, a palavra é interindividual, "uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (Bakhtin, 1992a, p. 113). Daí a *responsabilidade* do outro na construção de nossos *selves* e de nossos enunciados, assim como nossa responsabilidade perante o *self* e os enunciados de outrem; essa responsabilidade também pode ser entendida como *responsividade* ou *respondibilidade*, no sentido de sermos respondíveis por nossos enunciados, e da necessidade de respondermos aos enunciados de outrem. Cabem, aqui, duas observações: primeiro, existem semelhanças conceituais entre a ideia bakhtiniana de responsabilidade e o neologismo cunhado por Barad, *response-ability*, no sentido de nossa habilidade – embora, para Bakhtin, trate-se não apenas de uma habilidade, mas de um dever moral – de respondermos ao chamado do mundo. A verdadeira responsabilidade é dialógica, segundo Bakhtin e possivelmente também conforme Barad. Certamente, para o pensador russo, o dialogismo é a base ou o princípio fundador com início no qual se dá a construção de nossos enunciados, *selves* e nossa própria existência; somos todos *autores* na medida em que somos capazes de responder ativamente aos enunciados de outrem, de modo a (nos) constituirmos (enquanto) um elo na cadeia da comunicação humana. Segundo, é importante observar também que a visão dialógica de linguagem de Bakhtin é muito próxima à sua abordagem do problema da ética. Poder-se-ia dizer que a ética constituiu um dos temas centrais de suas reflexões ao longo de toda sua vida.

"Não há álibi por se existir" (Bakhtin, 1979 apud Clark; Holquist, 1998, p. 93): a meu ver, essa é a máxima de Bakhtin que melhor expressa suas visões acerca da linguagem e da ética. Como interpretar essa asserção? Parece-nos que, para o pensador russo, ninguém pode se furtar à sua capacidade de autoria, eximindo-se de sua responsabilidade de atender ao chamado do mundo, ou de exercer seu papel como um elo na cadeia comunicativa; precisamos ser responsáveis e respondíveis por nós mesmos, entendendo responsabilidade como o dever de responder às necessidades de outrem, e assim atender à nossa própria necessidade ontológica

desse mesmo outrem. Clark e Holquist (1998, p. 90) propõem a seguinte interpretação para a máxima de Bakhtin:

> Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência.

Se a vida for concebida como um *acontecimento*, como um engajamento em um *diálogo* com outrem, como um conjunto de valores que articulo em *atos*, ou como a totalidade de *respostas* que elaboramos em situações concretas do dia-a-dia, então não há como pensar em ética como um sistema de regras pré-concebidas, pois não temos como antever os rumos desse diálogo, cujos resultados são sempre inesperados. Se a ética se resumisse a regras que pudéssemos conhecer *a priori*, o trabalho da ação ética seria em vão, pois essas regras poderiam ser aplicadas sem nenhuma ponderação. Por isso, todo o trabalho da ética é colocado em risco em situações de acidentes ou desastres naturais, em que qualquer reflexão sobre as ações a serem tomadas inexiste, dando lugar a decisões tomadas irrefletidamente por força das circunstâncias extremas. Pelo contrário, a ética, segundo Bakhtin, só pode existir enquanto exercício da liberdade, sua maior prerrogativa. Essa relação entre ética e liberdade seria retomada décadas mais tarde, de maneira análoga, por Foucault, para quem a liberdade era a condição de existência da ética.

De acordo com Emerson e Morson (2008), Bakhtin parte de uma crítica à ideia de ética como um sistema de normas formulada por Kant, para quem ao indivíduo cabia a instanciação dessas normas. Para Emerson e Morson (2008), na visão de Bakhtin estamos sempre criando a nós mesmos e ao nosso mundo, de modo que a cada momento nossas ações têm valor moral. “Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável” (Bakhtin, 1992a, p. 77); por isso, em vez de um sistema, a ética deve ser entendida como uma forma de sabedoria moral que ganha

vida em situações particulares, e que depende, portanto, de uma reflexão cuidadosa sobre as particularidades irredutíveis de cada caso. Cada momento trivial de nossas vidas consiste numa oportunidade de *emergência* da ética, ou seja, a ética emerge a cada instante de vida, como produto de *intra-ação*, de um pacto social em prol da convivência necessária com outrem – condição de possibilidade de minha existência enquanto ser social. Como sugerem Emerson e Morson (2008, p. 45), "é precisamente nesse nexo que a moralidade, como o amor, vive". Pensar em ética como sistema seria privá-la de sua essência, esquecendo-nos da obrigação ou da responsabilidade que surge a cada situação particular. Nesse sentido, em se tratando de ética, talvez devêssemos compartilhar da desconfiança de Nietzsche (2010) em relação àqueles que se ocupam com a criação de um sistema ou código de regras, e nos afastarmos: "A vontade de construir sistemas é uma falta de retidão" (Nietzsche, 2010, p. 22).

A desconfiança de Nietzsche em relação a sistemas não poderia ser vista enquanto uma crítica ao pensamento abstrato como falha moral, por sua falta de conexão com a realidade que, segundo Bakhtin[36], está sempre ancorada no dialogismo da linguagem? Ou como lembrete da necessidade de considerar a materialidade das ações locais, social e historicamente situadas, na construção de uma ética contemporânea? Em caso afirmativo, compartilhamos da desconfiança do filósofo, acreditando na importância de nossas ações cotidianas para nos constituirmos enquanto sujeitos éticos, a partir de uma visão de ética como responsabilidade/ *response-ability* na convivência com o outro, sempre imprevisível e influenciada pelo contexto local em que se dá essa *intra-ação*. Daí a necessária cautela em relação a tentativas de sistematizar a diversidade das experiências humanas em diferentes contextos históricos e culturais por meio de discursos universalistas.

Ética como tradução intercultural

Em contatos interculturais, há sempre o perigo de nos basearmos em nossos próprios valores para construirmos uma escala que inadvertidamente usamos para

[36] Não por acaso, ao longo de sua obra o pensador russo sempre se mostrou pouco inclinado a sistematizar suas próprias reflexões sobre literatura e linguagem em geral.

avaliar outras culturas. Para Menezes de Souza (2012), isso nos impede de atentarmos para fenômenos que simplesmente não conseguimos enxergar, pois não estão presentes em nossa cultura[37]. No caso dos povos e culturas que foram colonizados por potências ocidentais, segundo Menezes de Souza (2012, p. 79), é preciso conter a "violência epistêmica do encontro colonial" – perpetrada quando o (ex)colonizador analisa culturas diferentes de acordo com sua própria imagem e semelhança, e acaba por julgá-las deficientes –, através do engajamento com a história e a epistemologia dos povos colonizados.

Como iniciar esse engajamento? Menezes de Souza retoma o ensinamento de Paulo Freire, para quem, como vimos, a leitura do mundo precede a da palavra, e ler palavras é ler diferentes versões do mundo. Menezes de Souza nos chama a atenção para o fato de que, de acordo com Freire, sempre trazemos para o encontro com o outro o mundo – assim como os conhecimentos – que nos constitui. Assim, em situações interculturais, é preciso não apenas aprender a ouvir, mas também aprender a ouvir a si mesmo ouvindo, de modo a perceber como a forma como compreendemos e interpretamos[38] se origina dos grupos sociais aos quais per-

---

[37] É bem conhecido o seguinte episódio relatado por historiadores da colonização americana, e recontado no documentário *Quem somos nós?* (*What the bleep do we know*, 2004): na época da chegada das caravelas de Cristóvão Colombo à América Central, os indígenas habitantes das Antilhas eram incapazes de ver as caravelas no horizonte, pois nunca haviam visto uma. Ao perceber o movimento das águas no mar provocado pelas embarcações, o xamã fixou seu olhar em sua direção e assim ficou, até finalmente ser capaz de enxergar as caravelas, e então relatar a novidade para o resto da tribo. Para nós, educadores, a anedota pode desencadear reflexões pertinentes sobre a aquisição de letramentos; por exemplo, ao avaliar o desempenho de nossos alunos em seu processo de se tornarem letrados, em que medida somos (in)capazes de medir-lhes o desenvolvimento do letramento escolar, especialmente se nos mantivermos alheios ao que acontece *fora* da escola, em situações ou contextos propícios ao desenvolvimento de outros letramentos, como por exemplo o digital? O depoimento de uma professora de português de uma instituição particular de ensino médio, dado quando ela cursava uma disciplina de pós-graduação ministrada por mim, ilustra bem essa incapacidade. Trata-se do caso de um aluno no primeiro ano de ensino médio que, segundo a professora, chamou a atenção de todos os professores durante uma reunião de conselho de classe, por seu desempenho abaixo da média em praticamente todas as disciplinas do currículo. No entanto, a despeito de seu "baixo rendimento" escolar, visível pelo excesso de "notas vermelhas", o aluno era capaz, segundo seus professores, de controlar o ar condicionado da sala de aula usando apenas seu *smartphone*. O caso nos leva a refletir até que ponto tomamos consciência dos novos letramentos e dos espaços fora da escola onde se desenvolvem, e reconhecemos ou não sua importância para o desenvolvimento do letramento escolar.

[38] A noção de interpretação foi abordada por Menezes de Souza em diversas ocasiões às quais estive presente, incluindo palestras, disciplinas de pós-graduação e encontros de grupo de estudos. Nessas ocasiões, o autor nos relembrou da arbitrariedade do signo saussureano, segundo o qual não há relação lógica direta entre significado e significante. Baseando-se em Bakhtin, Menezes de Souza afirma caber ao usuário da língua fazer essa conexão entre significado e significante, de acordo com o contexto sócio-histórico em que ele se encontra. Frequentemente, sugere Menezes de Souza, esquecemo-nos de que somos nós mesmos responsáveis por estabelecer essa conexão – ao nos perguntarmos, por exemplo, qual *o significado de um determinado texto*, como se o texto fosse capaz de significar independentemente de um leitor situado social e historicamente. Entretanto, *não podemos esquecer de que nos esquecemos*. Se isso acontecer, acabamos tomando por universais nossas próprias interpretações localmente construídas, promovendo o apagamento ou silenciamento de outros modos de leitura ou epistemologias.

tencemos. Menezes de Souza conclui com a sugestão de que atentemos à contingência de nossas interpretações para nos engajarmos com a história dos povos colonizados, em uma espécie de *tradução*:

> Talvez se primeiro abandonarmos nossa tendência a perspectivas universalistas – a visão de lugar nenhum, um risco mesmo quando estamos fazendo etnografia crítica – se aprendermos a desaprender nosso privilégio e ouvirmos a nós mesmos ouvindo, podemos então nos permitir, enquanto estudiosos, a nos engajarmos em uma tradução (auto)crítica, deixando-nos ser equivocadamente traduzidos no processo. (Menezes de Souza, 2012, p. 80).[39]

O objetivo de uma tradução concebida nesses termos não é encontrar, em nossa língua, sinônimos correspondentes em outras línguas, de modo a acobertar diferenças ou criar uma aparente mesmice através das línguas ou culturas, mas justamente o contrário:

> Traduzir é situar-se no espaço da equivocação e aí ficar. Não é desfazer o equívoco (pois isso seria supor que ele nunca existiu), mas exatamente o contrário. Traduzir é enfatizar ou potencializar o equívoco, isto é, abrir e ampliar o espaço que se imaginou não existir entre línguas conceituais em contato, um espaço que o equívoco precisamente escondeu. (Viveiros de Castro, 2000 apud Menezes de Souza, 2012, p. 74).[40]

Nesse sentido, traduzir é não perder de vista a diferença escondida por trás de representações aparentemente semelhantes entre uma língua/cultura e outra, "pois eles e nós nunca estamos falando das mesmas coisas"[41] (Menezes de Souza, 2012, p. 74). Daí a necessidade da tradução, cuja importância em situações de

---

[39] No original: "Perhaps if we first abandon our tendency for universalistic perspectives – the view from nowhere, a risk even when we are doing critical ethnography – if we learn to unlearn our privilege and listen to ourselves listen, we may then allow ourselves as scholars to engage in (self) critical translation, allowing ourselves to be equivocally translated in the process".

[40] No original: "To translate is to situate oneself in the space of the equivocation and to dwell there. It is not to unmake the equivocation (since this would be to suppose it never existed in the first place) but precisely the opposite is true. To translate is to emphasize or potentialize the equivocation, that is, to open and widen the space imagined not to exist between the conceptual languages in contact, a space that the equivocation precisely concealed".

[41] No original: "since we and they are never talking about the same things".

contato intercultural se faz cada vez mais evidente; a tradução como meio de evitar a "armadilha monocultural" apontada por Menezes de Souza, na medida em que nos tornamos capazes de enxergar fenômenos estranhos à nossa própria cultura. Trata-se, sobretudo, de uma postura ética em relação à diversidade cultural e epistemológica do mundo globalizado atual.

De maneira análoga a Menezes de Souza, Sousa Santos (2015) idealiza a tradução como um trabalho de criação de inteligibilidade recíproca entre dois conjuntos de experiências sociais sem comprometer suas respectivas identidades. A tradução, para Sousa Santos (2015), deve ser feita tanto entre conjuntos de saberes quanto entre conjuntos de práticas sociais – que também pressupõe algum tipo de conhecimento – e seus agentes. Com vistas a criar inteligibilidade num mundo caracterizado por multiplicidade ou diversidade de experiências sociais, a tradução ajuda a "esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles"[42] (Sousa Santos, 2015, p. 127). Nesse sentido, a tradução é entendida por Sousa Santos como um processo ao mesmo tempo intelectual, político – e, portanto, ético – e também emocional – na medida em que leva em conta os sentimentos de revolta ou inconformismo por parte daqueles cujas experiências de vida têm sido sistematicamente ignoradas. Caberia à tradução desvelar a dimensão desse desperdício e promover a emancipação dos grupos situados à margem da racionalidade filosófica e científica hegemônica no ocidente, que Santos denomina "razão indolente". A razão indolente de Sousa Santos (2015) expressa-se através de um "pensamento ortopédico", que ignora boa parte das experiências sociais disponíveis ou possíveis no mundo – especialmente aquelas que não se conformam ao modelo positivista de ciência que veio a influenciar os estudos em humanidades e terminou por ofuscar uma parte da diversidade de saberes do mundo. Por isso, a tradução deve ser recíproca, de modo a não permitir a apropriação de um conjunto de experiências e conhecimentos por outro, e assim promover uma "razão cosmopolita".

[42] É a tradução assim como concebida por Sousa Santos que ajuda a compreender a emergência de grupos como a "Frente Feminista Antifascista e pela Democracia", criada em uma rede social por uma coalizão de interesses políticos e identitários para tornar públicas suas reivindicações em manifestações de rua, organizadas e divulgadas por essa rede social.

Outro aspecto da tradução enfatizado por Sousa Santos é o de não conceber as culturas ou conjuntos de experiências sociais nem como totalidades exclusivas e nem como partes homogêneas. Santos propõe que, durante o processo de tradução, elas sejam vistas, ora enquanto totalidades, ora enquanto partes – irredutíveis, portanto, a uma concepção de totalidade ou de partes – de modo que o subalterno, por exemplo, seja visto ao mesmo tempo dentro e fora da relação colonial. Nessa perspectiva, poderíamos conceber conjuntos de práticas sociais ao mesmo tempo dentro e fora de uma relação de subalternidade com outros conjuntos de práticas: um grupo de ativistas dos direitos indígenas, sujeito às políticas de demarcação de terras estabelecidas por oligarquias, e ao mesmo tempo detentor de um poder legitimado por comunidades locais; uma comunidade LGBT lutando para sobreviver em meio a uma ditadura heteronormativa, e simultaneamente respeitada por seu capital econômico e cultural, dentre outros exemplos. Assim, o trabalho de tradução, conforme concebido por Sousa Santos (2015) procura captar esses dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nelas está para além dessa relação. É nesse duplo movimento que as experiências sociais se revelam reciprocamente *inteligíveis*, evitando a "canibalização" (Sousa Santos, 2015, p. 124) de umas por outras. Lutar contra a canibalização de culturas é, segundo Sousa Santos (2015, p. 124), um dever ético ao qual não podemos nos furtar. Daí a importância da tradução[43], que, nesse sentido, assume um papel central em um mundo caracterizado por uma globalização neoliberal:

> O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. (Sousa Santos, 2015, p. 135).

[43] Um exemplo dado pelo próprio Sousa Santos (2015) durante uma palestra na Universidade de São Paulo ilustra bem a importância da tradução intercultural. Durante o Fórum Social Mundial em 2013, do qual Sousa Santos participava, juntamente com outros intelectuais, políticos e líderes de movimentos sociais da Europa e dos Estados Unidos, tentou-se chegar a um tema comum para nortear as discussões do Fórum. A sugestão inicial foi o tema dos direitos humanos, logo refutada por representantes da Tunísia, para quem a menção a direitos humanos evocava o discurso de Napoleão Bonaparte que inaugurou o jugo colonial do país. Após um trabalho de tradução, chegou-se ao tema "dignidade", com o qual todos os participantes de alguma forma se identificavam. O exemplo, conforme apontado por Sousa Santos, mostra a dificuldade da tradução entre culturas.

Sousa Santos, assim como Menezes de Souza, concebe tradução não em seu sentido puramente linguístico, mas como uma atitude ética de compromisso com a preservação da diversidade de saberes e dizeres no mundo, estimulando a inteligibilidade recíproca entre experiências sociais e visões de mundo diferentes, sem comprometer identidades locais. Para esses autores, uma das consequências da globalização neoliberal é justamente o apagamento dessas identidades locais, através da uniformização de valores, saberes e práticas sociais – daí a necessidade de resistir aos discursos neoliberais do capitalismo global, apontada também por Moita Lopes (2008). Essa é, para esses autores, a única postura ética possível em relação à diversidade cultural e epistemológica do mundo.

A meu ver, o ensino de língua inglesa segundo uma proposta de letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento da ética em um mundo globalizado. Uma proposta de letramento crítico possibilita um distanciamento crítico de discursos hegemônicos como os da globalização neoliberal (Morgan; Ramanathan, 2015). Por meio desse distanciamento, somos levados a sair da zona de conforto de nosso pensamento, e constatar como ele é influenciado pelos discursos que circulam em nosso meio social e histórico; dessa forma, colocamo-nos no lugar do outro e assim percebemos que nossos valores estão relacionados à nossa visão de mundo e aos modos de conhecer ou de apreender a realidade que ela nos permite construir. Na próxima seção pretendo desenvolver o conceito de letramento crítico e sua importância para a construção de uma ética contemporânea.

Ética e letramento crítico

Os primeiros estudos sobre letramento o concebiam como um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, cuja aquisição seria benéfica para o avanço cognitivo e a mobilidade social do indivíduo, e para o desenvolvimento econômico de uma nação. O problema com essa concepção, segundo Street (2014), é o fato de não levar em conta os contextos de aquisição e de uso dessas habilidades. O autor sugere que o letramento em si não promove avanço, mobilidade ou progresso econômico. Em oposição a esse modelo de letramento, que denomina "autônomo", Street propõe um modelo "ideológico", segundo o qual práticas letradas devem ser pensadas como atreladas a um contexto político e

ideológico específico, com consequências que variam de acordo com a situação. Um modelo ideológico assim concebido poderia dar conta de uma tarefa política complexa: "desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea" (Street, 2014, p. 41).

Street, dentre outros estudiosos de letramento, defendem a importância de se levar em consideração as relações entre a linguagem escrita e o contexto onde circula: quem lê e escreve, em que situações específicas, e com quais propósitos. Essa preocupação com o aspecto social da escrita se deve, sem dúvida, à influência do trabalho de Paulo Freire. Para Freire (2013, p. 34), "só somos porque estamos sendo", e é a consciência do inacabamento e da dinamicidade do mundo que nos faz seres éticos, preparados para nos reconhecermos, sobretudo, como sujeitos da história. Enquanto tal, só nos tornamos capazes de intervir nas condições materiais de nossa existência se nos assumirmos como sujeitos éticos, para quem "a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la" (Freire, 2013, p. 19). Por isso, uma educação guiada por princípios éticos não pode se furtar a preparar sujeitos críticos, epistemologicamente curiosos e conscientes de seu papel na construção do conhecimento, capazes de indagar: "Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?" (Freire, 2013, p. 75). Em suma, trata-se, para Freire (2013, p. 73), de conscientizar e preparar sujeitos para viver a história "como tempo de possibilidade e não de determinação". Nesse sentido, a educação pode promover o acesso a um conjunto mais amplo de experiências sociais disponíveis e possíveis no mundo, de forma a contribuir para a preservação de sua diversidade cultural e epistemológica.

Influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, os estudiosos de letramento passaram a atentar à relação entre os textos e os contextos onde eles são produzidos e interpretados. Levando em conta os diferentes contextos de produção e recepção de textos, esses estudiosos acreditavam que a introdução da escrita teve efeitos ou impactos distintos em diferentes comunidades e países, cada qual fazendo uso da escrita conforme suas necessidades locais. Assim, uma determinada comunidade pode atribuir grande importância ao conhecimento e ao uso da escrita, enquanto outra pode valorizar igualmente ou até mais a comunicação através de imagens ou

de sons. Dadas as múltiplas possibilidades e recursos de produção de sentido – gestual, espacial, digital, dentre outros – alguns desses teóricos passaram a pluralizar o termo, falando em “letramentos”. O uso do termo no plural implica o reconhecimento da multimodalidade da linguagem, e também a ênfase em seu aspecto social, ou seja, permite destacar as relações de implicação entre textos – escritos, visuais, sonoros etc. – e os contextos em que são produzidos e interpretados. Por conseguinte, cai por terra a noção de que “os significados estão no texto” – pois nesta perspectiva, ler já é interpretar, sempre –, e valoriza-se o papel ativo do leitor na atribuição de sentidos ao que lê, influenciado por sua visão de mundo, valores e ideologias da comunidade à qual pertence. Essa perspectiva de estudos sobre letramentos caracteriza-se, portanto, pelo questionamento de como os sentidos são construídos; como e porque interpretamos dessa forma e não de outra? Outras interpretações são possíveis, feitas por leitores situados em outros contextos e com pontos de vista diferentes do nosso? Essas questões embasam uma abordagem para o estudo de textos conhecida como letramento crítico. Monte Mór (2015, p. 42) entende o letramento crítico da seguinte forma:

> O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

Um projeto educacional calcado no letramento crítico caracteriza-se, portanto, pela ênfase dada à ideia de construção social dos sentidos, segundo a qual os interlocutores atribuem sentidos aos textos conforme suas visões de mundo, e que as interpretações – até mesmo as tidas como “canônicas” – podem ser desconstruídas e reconstruídas. Monte Mór (2015, p. 42) afirma que os estudiosos de letramento crítico têm:

> A compreensão da impossibilidade de visões únicas, uma vez que representam perspectivas das pessoas com as quais se aprende a ler e a comunicar: pais,

professores, mídia e outros. Têm uma posição favorável à diversidade de visões por entenderem que essa se revela benéfica à apreensão e expansão da visão de mundo.

Em uma sala de aula onde o trabalho com textos é realizado em uma perspectiva de letramento crítico, professores e alunos constatam a multiplicidade de leituras e interpretações possíveis, e aprendem a desenvolver o respeito a pontos de vista divergentes, oriundos de contextos sociais e culturais diferentes dos seus. Eis aí um primeiro aspecto da relevância do letramento crítico para a construção de uma ética contemporânea: se retomarmos a noção de ética como tradução (formulada por Sousa Santos e Menezes de Souza, como mencionado acima), visando à criação de uma inteligibilidade recíproca, de modo a preservar a diversidade social, cultural e epistemológica do mundo, é de se esperar que a compreensão da impossibilidade de interpretações únicas, característica de uma perspectiva de letramento crítico, constitui um passo importante no desenvolvimento de uma postura ética frente a essa diversidade. O resultado, conforme sugerido por Monte Mór, é positivo, pois possibilita uma ampliação de nossa visão de mundo, e um distanciamento de discursos hegemônicos (como apontado por Morgan e Ramanathan, acima mencionados), alguns dos quais potencialmente nocivos à diversidade de conhecimentos e experiências sociais do mundo.

Monte Mór atribui a impossibilidade de interpretações únicas ao fato de representarem pontos de vista daqueles com quem aprendemos a nos comunicarmos. Nesse sentido, a autora reconhece o papel da alteridade na constituição de nossas vozes, identidades e interpretações – algo que, como já vimos, remete à noção de dialogismo de Bakhtin. Segundo o pensador russo, nossos enunciados ecoam as palavras de outrem, sendo-nos impossível determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições, muitas vezes em relação conflituosa. Como vimos, daí resulta a ideia de ética não como prescrição, mas como *emergência*, que depende de uma consideração cuidadosa sobre as especificidades de cada uma de nossas *intra-ações*, como sugere Barad. Assim, do mesmo modo como se pode questionar a fixidez de leituras e interpretações tidas como canônicas, o valor de cada uma de nossas ações cotidianas só pode ser determinado em situações particulares, em que novas configurações e subjetividades podem emergir a cada momento. Portanto, como já mencionado, tanto Barad quanto Bakhtin

defendem a ideia de ética associada à respondibilidade ou a capacidade de responder por algo – ideia coadunável com uma proposta de letramento crítico.

Uma reflexão sobre a alteridade constitutiva de nossas identidades e enunciados faz parte de um projeto de ensino de línguas em uma perspectiva de letramento crítico, conforme concebida por Menezes de Souza (2011). Nessa perspectiva, é preciso levar o aluno a refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que, longe de serem "naturais", esses valores e crenças se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos:

> Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. ... Enfocar aquilo que o aluno acha que é "natural" fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (Menezes de Souza, 2011, p. 295).

Para Menezes de Souza, portanto, criticidade significa assumir a responsabilidade por nossas leituras, e reconhecermos nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca "naturais", mas sempre construídos, e relativos a um contexto específico. Para o autor, trata-se da necessidade de "ler se lendo", isto é, de estar atento ao modo como interpretamos ou atribuímos sentido ao que lemos (baseando-nos em nossas leituras anteriores e experiências de vida), que pode ser diferente das leituras e interpretações de alguém situado em outro contexto. Assim, tornamo-nos capazes de reexaminar nossas atitudes e posturas diante de pessoas com orientações políticas, religiosas ou

sexuais diferentes das nossas, pessoas de raças e nacionalidades diferentes, ou de pessoas com deficiências físicas, por exemplo.

É possível identificar uma posição análoga à de Menezes de Souza e à de Monte Mór no trabalho de Edmundo (2013). Baseando-se em sua própria experiência docente na escola pública, a autora optou por planejar e implementar uma série de atividades de ensino de língua inglesa (LI), voltadas para seus alunos da 8ª série do ensino fundamental em uma escola da rede pública do estado do Paraná. A elaboração das atividades de ensino, segundo a autora, se deu em uma proposta de letramento crítico (LC), que ela concebe nos seguintes termos:

> O ensino de LI por LC propõe a problematização dos textos como forma de refletir sobre como os sentidos são construídos e de (re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura. Na perspectiva apresentada, o conceito de texto não se restringe à produção escrita apenas, mas a qualquer unidade que faça sentido para uma dada comunidade discursiva, podendo ser escrito, oral, imagético ou hipertexto. Consequentemente, a noção de leitura também se alarga e é entendida como um processo interpretativo e a língua, nesse segmento, é concebida como discurso. Desse modo, são condições fundamentais para a efetivação das práticas de LC nas aulas de LI (1) que o trabalho em sala de aula seja realizado a partir da leitura de textos que façam sentido para os alunos e que contemplem a diversidade textual; (2) que a língua seja concebida como discurso e (3) que a leitura seja entendida como construção de sentidos. (Edmundo, 2013, p. 41).

Para a autora, uma proposta de ensino de inglês segundo o letramento crítico compreende um trabalho com textos em que a interpretação se dê como um processo contínuo, em aberto, na medida em que professores e alunos sejam encorajados a analisar possíveis maneiras de ler um texto e atribuir novos sentidos de acordo com suas próprias experiências de vida. Uma proposta assim idealizada pode fomentar a formação de sujeitos éticos, conforme as formulações de ética até aqui apresentadas, por dois motivos: primeiro, ao reconhecer o inacabamento do processo interpretativo, tal proposta leva em consideração a máxima de Paulo Freire, acima mencionada, segundo a qual é a constatação da dinamicidade do mundo que nos torna éticos, capazes de nos reconhecermos como sujeitos da história,

ativamente engajados na atribuição de sentidos aos textos. Como já vimos, essa constatação também é apontada por Bakhtin, para quem estamos sempre criando a nós mesmos e ao nosso mundo, de modo que a cada momento nossas ações têm um valor moral específico e relativo à situação concreta em um determinado momento da existência – uma ideia próxima ao conceito de ética imanente, conforme desenvolvido por Deleuze, como exposto acima.

Além disso, a proposta de ensino de inglês segundo o letramento crítico desenvolvida por Edmundo, na qual os alunos são levados a "(re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura", envolve a conscientização de que nossas leituras e interpretações estão atreladas a nossas perspectivas e experiências de mundo, compartilhadas por outros situados em nossa comunidade. Através desse processo de conscientização em sala de aula, é possível "fazer o aluno ir além da aparência de verdade, de originalidade e de individualidade de seus saberes e opiniões" (Menezes de Souza, 2011, p. 293), de modo que ele assuma a responsabilidade por aquilo que diz e interpreta, reconheça a possibilidade de interpretações distintas da sua, e saiba que suas interpretações podem ser ofensivas para alguém situado em outro contexto. Dessa forma, o aluno pode aprender a lidar com as diferenças sociais e culturais que caracterizam a complexidade do mundo contemporâneo. Por fim, a proposta de Edmundo ainda procura contemplar a diversidade de textos disponíveis no mundo, levando em conta sua multimodalidade, ao trabalhar com textos escritos, orais, imagéticos ou hipertextos, que "façam sentido para os alunos" e os levem a refletir sobre como esses sentidos são construídos. A importância da multimodalidade também é apontada por Morgan e Ramanathan (2015, p. 199), não apenas no sentido de trazer uma variedade de textos para a sala de aula, mas também pelo fato de que "cada tipo de texto vai engajar identidades e a imaginação de formas provocativas, não possibilitadas através de outros recursos textuais"[44].

Ao avaliar os efeitos de sua abordagem de ensino, Edmundo admite ter contribuído para "alargar a compreensão dos alunos acerca do conceito de língua, dos seus diversos usos e do papel que ela exerce socialmente", e assim encorajá-los

[44] No original: "Each text type will engage identities and the imagination in provocative ways unmet through other textual resources".

a "ativar procedimentos interpretativos alternativos" (Edmundo, 2013, p. 178). Destarte, foi-lhes possível "examinar a origem dos pensamentos, das interpretações e das visões de mundo que, por sua vez, orientam as maneiras como construímos os nossos conceitos e significados" (Edmundo, 2013, p. 179).

A meu ver, o trabalho de Edmundo ilustra como o ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos éticos, preparados para o exercício refletido da liberdade que pressupõe o cuidado de si foucaultiano. Esse exercício implica na assunção de nossa responsabilidade pelas leituras e interpretações que fazemos, e no reconhecimento de que, da mesma maneira como "certo" e "errado" não podem ser fixados *a priori*, independentemente de um contexto específico, não há leituras transcendentes, apenas imanentes. Edmundo sugere que sua proposta de ensino de LI por LC resultou em mudanças significativas, por parte de seus alunos, em sua maneira de compreender o mundo:

> Mudanças essas que acredito terem ocorrido concomitantemente à compreensão da leitura da 'palavra mundo' (Freire & Macedo 1987), vista como espaço para percepção de diferentes perspectivas, tendo em vista que a realidade não pode ser concebida fora dos processos discursivos de significação e de relações de poder. (Edmundo, 2013, p. 180).

À medida que as discussões sobre as relações entre língua, significação, ideologia e poder foram realizadas ao longo do ano letivo, Edmundo observou como as representações sociais das identidades dos alunos foram se modificando. Isso, segundo a autora, foi a principal vantagem do ensino de LI por LC. Por outro lado, a autora admite não ter havido um desenvolvimento significativo da competência linguística de seus alunos, principalmente no tocante à produção oral em língua inglesa. Além disso, a autora relata problemas decorrentes da burocracia escolar, ou da falta de participação dos alunos, quer por sua atitude passiva em aula, quer por sua resistência em se posicionar em relação aos temas discutidos em aula ou justificar seu posicionamento.

Dada a existência de múltiplos interesses e expectativas em sala de aula, situações de conflito são inevitáveis. No entanto, por meio do letramento crítico professores e alunos podem aprender a conviver com o conflito. É nesse sentido que

Menezes de Souza (2010) vê o letramento crítico como uma pedagogia do dissenso. Para Menezes de Souza, no encontro com a diferença de valores, opiniões ou línguas, a compreensão, apesar de necessária,

> frequentemente ocorrerá sem a informação completa, consenso ou a devida reflexão sobre os princípios ou motivações envolvidas. Ação sem auto-certeza implica que devemos sempre nos manter abertos à retomada de nosso compromisso com um dado curso de ação. (Hoy, 2004 apud Menezes de Souza, 2010).[45]

Segundo o autor, o letramento crítico como pedagogia do dissenso pode promover maior compreensão no encontro com a diferença ao levar o aluno a perceber a diversidade externa característica de sua comunidade, bem como a diversidade interna que constitui sua identidade, atravessada por diferentes eixos de classe social, gênero, raça, religião etc. A convivência com opiniões divergentes no mundo em que vivemos depende de nossa capacidade em nos assumirmos como seres complexos, constituídos por diferenças. Para isso, é preciso desfazer a ilusão do indivíduo livre e independente, através da conscientização de que a maneira como aprendeu a ver a si mesmo e os outros se originou na comunidade à qual pertence, que está longe de ser homogênea. A partir disso, pode-se desenvolver em alunos e professores a abertura para a compreensão da diferença. Somente assim, acredita Menezes de Souza, pode-se preparar sujeitos sociais críticos – e, por que não, éticos – para articular e conviver com conflitos.

Considerações finais

Um número considerável de pesquisas sobre metodologia do ensino de língua inglesa já foi dedicado a uma investigação sobre o ensino de habilidades linguísticas específicas, ou a eficácia de diferentes métodos de ensino. O que essas pesquisas têm em comum, portanto, é a preocupação com o aprendizado de aspectos do conteúdo sistêmico da língua, como gramática, vocabulário, fonologia

[45] No original: "Understanding will often occur without full information, consensus or sufficient reflection on the principles or motivations involved. Action without self-certainty implies that one must always remain open to taking back one's commitment to a given course of action".

etc. Como vimos na introdução, foram linguistas aplicados como Moita Lopes e Pennycook, dentre outros, que sublinharam a importância de refletir sobre as relações entre linguagem, identidade, política, ideologia e ética. Para Moita Lopes, como mencionado no começo deste artigo, tendo em vista os processos de marginalização ou exclusão social e econômica de determinados grupos por discursos e práticas sociais discriminatórias, os linguistas aplicados não podem se furtar a reconhecer a importância de aspectos políticos e éticos na pesquisa, de forma a possibilitar a elaboração de saberes e conhecimentos pautados no respeito a diferentes modos de vida e de racionalidade. No que diz respeito à formulação de propostas pedagógicas, como já mencionado, Pennycook afirma que a sala de aula deve ser vista como um espaço de múltiplas imbricações – ou *intra-ações*, segundo Barad – entre o individual e o coletivo. Dessa forma, podemos começar a examinar como nossas atitudes na convivência diária com os outros – aquilo que Janks (2012) chama de "política" – funcionam no sentido de legitimar ou contrariar uma dada configuração de poder – ou "Política", com P maiúsculo, segundo Janks. Conforme Pennycook, portanto, não há como dissociar linguagem, poder e ética, entendida não como prescrição, mas como uma forma de agir e de pensar *imanente*, que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas concretas. Como vimos, outros pensadores como Deleuze, Foucault, Bakhtin e Barad concebem ética de maneira semelhante.

Vimos também como Monte Mór, Menezes de Souza e Edmundo idealizam uma proposta de ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico que, a nosso ver, pode se revelar adequada para o desenvolvimento de uma ética contemporânea, através de uma relação com textos e discursos que enfatize a responsabilidade – "response-ability", conforme Barad, e "respondibilidade" ou "responsividade", para Bakhtin – do leitor na (co)construção dos sentidos. Nessa relação, como vimos, os leitores seriam valorizados em sua capacidade de negociação e engajamento crítico com textos, partindo da constatação de que suas interpretações, longe de serem originais, derivam das comunidades de que fazem ou fizeram parte. Não há álibi para a existência, conforme Bakhtin; e, poderíamos acrescentar, tampouco para a interpretação. Nesse sentido, trata-se de conceber professores e alunos não como meros usuários da língua, mas como sujeitos

discursivos, ou, como sugerem Morgan e Ramanathan (2015, p. 190), "sujeitos-no-discurso", cujas formas de compreender e de interpretar, tanto individuais quanto coletivas, "não preexistem à sua expressão linguística, mas em vez disso, são criadas e contestadas por meio de práticas linguísticas dominantes e subversivas"[46]. Destarte, como concluem os autores, as possibilidades de agência não preexistem ao discurso, mas emergem como efeitos de suas particularidades.

Se, por um lado, uma proposta de ensino de inglês pelo letramento crítico pode, na conclusão de Edmundo (2013), não trazer para os alunos ganhos linguísticos tão significativos quanto uma proposta voltada para a gramática e outras habilidades linguísticas, por outro lado, como bem assevera a autora, esse segundo tipo de proposta ignora questões ideológicas e discursivas da língua inglesa, deixando de promover "a percepção das relações entre língua e significação, língua e subjetividade, língua e construção de identidades" (Edmundo, 2013, p. 183). O desenvolvimento de uma ética contemporânea, em um mundo complexo ainda marcado por graves conflitos e injustiças sociais, pode ser viabilizado através do letramento crítico, capaz de produzir "sujeitos-no-discurso" preparados para refletir criticamente sobre sua responsabilidade/responsividade/respondibilidade/*response-ability* junto aos diversos grupos de que participa, e planejar intervenções nas questões sociais e políticas que julgarem necessárias.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética:* A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazario, Homero Freitas de Andrade. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BARAD, K. *Meeting the universe halfway.* Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham & London: Duke University Press, 2007.

[46] No original: "Individual and collective understandings, in this perspective, do not pre-exist their linguistic expression but are, instead, created and contested through dominant and subversive language practices".

BARROS FILHO, C.; CORTELLA, M. S. *Ética e vergonha na cara*. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin.* Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

CUNHA, M. C. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DOLPHIJN, R.; van der TUIN, I. Interview with Karen Barad. *In:* DOLPHIJN, R.; van der TUIN, I. *New Materialism.* Interviews and cartographies. University of Michigan Library, Ann Arbor: Open Humanities Press, 2012.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública*. Planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

EMERSON, C.; MORSON, G. S. *Mikhail Bakhtin.* Criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Organização de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Letramento crítico como pedagogia de dissenso.* Palestra proferida na Universidade de São Paulo em fevereiro de 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In:* JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação "desformatada"*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the global by resituating the local. (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. *In:* ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). *Postcolonial perspectives on global citizenship education.* London and New York: Routledge, 2012. p. 68-86.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 85-108.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In:* ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*: Por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 31-50.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies in language education: distancing ourselves from dominant texts and discourse. *In:* ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*. Por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 187-216.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos*. Ou como se filosofa com o martelo. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics.* A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

QUEM somos nós. (What the bleep do we know). Direção de William Arntz e Betsy Chasse. Phoenix: Captured Light & Lord of the Wind Films, LLC, 2004. 1 DVD (108 min.), son., color.

SAHLINS, M. *Esperando Foucault, ainda.* Tradução de Marcela Coelho de Souza e Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SOUSA SANTOS, B. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

STREET, B. *Letramentos sociais*: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL PARA O ENSINO DE GÊNEROS MULTIMODAIS

Maria Aparecida Resende Ottoni

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi[47]

[47] Bolsista Capes. Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). Código do financiamento 001.

1 Introdução

Como professores, atuamos em contextos diversos e convivemos com diferentes atores sociais. Nesses contextos, assumimos um compromisso com a formação de seres humanos, com investimentos em possibilidades de mudanças positivas e com a construção de conhecimentos. Isso requer de nós uma reflexão constante acerca de nossa prática docente.

Nessa perspectiva, este capítulo constitui um dos frutos de nossas reflexões em relação ao nosso trabalho na educação básica e na educação superior. A partir de uma escuta crítica do que nos chega sobre os interesses e dificuldades dos discentes, sobre nossas aulas e nossos materiais e sobre demandas contemporâneas relacionadas ao ensino, identificamos a necessidade de produção deste texto, centrado na abordagem do gênero charge, levando-se em conta os diferentes modos de significação que o constituem e as especificidades desse gênero.

Sabemos que uma grande quantidade de gêneros discursivos, tais como as histórias em quadrinhos, as charges, os anúncios publicitários, que fazem parte de diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, colocou a imagem em destaque, consonante com o texto verbal. Isso tem despertado bastante o interesse de pesquisadores para o estudo da multimodalidade; visto que aponta para uma forma diferente de comunicar, mais dinâmica, em que podemos experimentar diversos modos de significar o mundo. Enfim, a escrita se tornou um valor social e lidamos, no contexto atual, século XXI, com gêneros que envolvem diferentes modos semióticos – os gêneros multimodais. Kress e van Leeuween (2006) afirmam que esses gêneros são aqueles que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um modo semiótico e que exigem um desenvolvimento maior da nossa capacidade de leitura e escrita.

Tendo em vista o grande número de gêneros constituídos por diferentes modos de significação que circulam em nossa sociedade, a necessidade de se levar em conta esses modos na abordagem desses gêneros e de se desenvolver o ensino de língua a partir dos gêneros do discurso[48], conforme proposto nos Parâmetros

[48] Entendemos, pautando-nos PCN, que as atividades de leitura e de escrita devem ser desenvolvidas tomando-se o texto como unidade de ensino e o gênero do discurso como objeto. Contudo, muitas vezes, notamos que alguns professores de Língua Portuguesa e de outras línguas valorizam bastante os tipos textuais, deixando os gêneros do discurso em segundo plano e direcionando os alunos para escritas superficiais. Essa valorização dos

Curriculares Nacionais (PCN), apresentamos, neste capítulo, uma proposta de análise e produção de um gênero multimodal - a charge. A proposta é destinada a alunos do 9° ano do ensino fundamental, podendo ser adaptada para outros anos e para o ensino de outras línguas.

Escolhemos trabalhar com o gênero charge por ser um gênero muito apreciado pelos alunos, pela facilidade de acesso, visto sua circulação em diferentes esferas, e, escolhemos, especificamente, uma charge de Angeli[49], pelo fato de as produções desse chargista trazerem, de forma bem irreverente, temas bastante pertinentes, para serem discutidos em sala de aula, tais como lares desfeitos, bolsa família, crises da adolescência, desigualdade social, dentre outros.

Nosso objetivo é fornecer subsídios, ao aluno, para que ele perceba a atuação conjunta dos diferentes modos semióticos na construção das críticas presentes nesse gênero e do efeito de sentido humorístico. Dessa forma, acreditamos que também estamos contribuindo para constituição de leitores mais críticos. Para atingir nosso objetivo, apoiamo-nos na abordagem sociossemiótica de gênero (Van Leeuwen, 2005; Kress, 1989), na teoria sociodiscursiva de Bakhtin e nos preceitos teórico-metodológicos da Gramática do *Design* Visual - doravante GDV - (Kress; Van Leeuwen, 2006). Também nos baseamos nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012, 2013).

Importa esclarecer que, em 1996, na cidade de Nova Londres, aconteceu um importante encontro, com teóricos renomados, a fim de discutir sobre o sistema de ensino anglo-saxão. Esse encontro resultou na formação do *New London Group* – Grupo de Nova Londres/GNL[50]. Desse encontro, surgiu o manifesto programático, que se trata de documento que aborda a crescente diversidade linguística e cultural dos países envolvidos nessa discussão. Aborda, também, a multiplicidade de modos semióticos. A união da diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de modos

tipos textuais, provavelmente, deve-se ao fato de exames para vestibulares centrarem as redações em produções de tipos textuais, principalmente o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Consideramos que os tipos textuais compõem os diferentes gêneros e que nós nos comunicamos por meio dos gêneros. Assim, o que deve estar em primeiro plano é o gênero, pois, ao trabalhar com as especificidades dos gêneros, o professor estará abordando os tipos textuais que os compõem e a função que desempenham dentro de cada gênero. Dessa forma, o estudo dos gêneros oferece subsídios para que os alunos dominem, também, os tipos textuais.

[49] Arnaldo Angeli Filho, mais conhecido como Angeli, é um dos mais conhecidos chargistas brasileiros.

[50] Grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, James Gee, Norman Fairclough, Gunther Kress, entre outros (Guisardi, 2015).

semióticos justifica, então, o prefixo "multi", do termo multiletramentos. A pedagogia do multiletramentos visa a garantir um currículo preocupado com o social e o cultural, que dê conta de toda a diversidade presente nos meios escolares atuais. Assim, nas palavras de Rojo (2012), os multiletramentos apontam para uma multiplicidade cultural e uma multiplicidade semiótica na constituição dos textos; são interativos, colaborativos, são híbridos, são fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Dessa forma, acreditamos que o ensino de uma língua deve ser caracterizado por um espaço de mudança, de escuta crítica e que o trabalho com gêneros do discurso pode garantir práticas efetivas de multiletramentos.

Em relação à Gramática do *Design* Visual (GDV[51]) (Kress; Van Leeuwen, 2006), que adotamos em nossa proposta, é importante destacar que ela parte dos construtos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), no que diz respeito às metafunções da linguagem e as utiliza para a análise do visual.

Tendo em vista nossos propósitos, objeto de estudo e escolhas teóricas e metodológicas, organizamos este capítulo em cinco seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira, tecemos considerações sobre as abordagens sociossemiótica e sociodiscursiva de gênero; na segunda, definimos e caracterizamos o gênero charge; na terceira, discorremos sobre multiletramentos, multimodalidade e sobre a GDV; na quarta, apresentamos um exemplo de análise de uma charge, com o intuito de fornecermos mais subsídios aos professores de LP e de outras línguas para a aplicação de nossa proposta, delineada na quinta parte.

[51] Estabelecemos um diálogo com a Gramática do design visual, porque assim como Kress e van Leeuwen, notamos uma relação entre a gramática da língua e a gramática visual. De certo, não estamos falando de estruturas iguais, pois sabemos que temos os significados construídos pelas estruturas linguísticas e os significados construídos pelas estruturas visuais. "As imagens atuam como forma de representação, como troca de experiência e como mensagem. Entretanto, o que na linguagem verbal é realizado, por exemplo, por diferentes classes e estruturas semânticas, na linguagem visual realiza-se por diferentes estruturas composicionais". (Ramalho; Resende, 2011, p. 167).

2 Gêneros do discurso: concepções sociossemiótica e sociodiscursiva

A publicação dos PCN[52], tanto de LP quanto de Língua Estrangeira, colocou os gêneros do discurso em primeiro plano, no que tange ao ensino de línguas. Seus preceitos estão ancorados em um ensino de línguas que vai além de regras gramaticais, abrindo espaço para o texto em funcionamento, para o estudo dos gêneros. Essa relevância, dada aos gêneros, parte do princípio de que "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam" (Brasil, 1998, p. 21). Assim sendo, nas aulas de LP e de outras línguas, é preciso abrir um espaço para situações efetivas de produção discursiva, para que o aprendiz construa seu repertório cultural e linguístico, vivencie concretamente a linguagem como locutor e interlocutor e para que ele escute e seja escutado.

Cumpre salientar que dentre as várias perspectivas sobre gêneros, trouxemos para nosso trabalho, mormente, a abordagem sociossemiótica, sem deixar de considerar aspectos das perspectivas de outros autores e especialmente a de Bakhtin, a sociodiscursiva. Com a intenção apenas de elucidar algumas perspectivas de gêneros, elaboramos uma tabela baseada em leituras diversas que fizemos e na classificação de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), que agrupa as abordagens em três: sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva.

[52] Destacamos que além da publicação dos PCN, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algumas edições já foram reformuladas. A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 e será implantada até o final de 2019. Esse documento indica "competências e habilidades que são direitos das crianças e jovens para se desenvolverem e viverem hoje e em um futuro muito próximo de tal modo que possam apreciar e desfrutar as possibilidades oferecidas pelo mundo" (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 13). O foco maior na BNCC de LP recai na multimodalidade, nos gêneros digitais e no protagonismo juvenil. Os PCN propõem análise linguística, a BNCC defende uma análise linguística-semiótica, pois apresenta uma preocupação bem preponderante acerca dos diferentes modos semióticos que compõem os gêneros. Ainda não foi publicada a versão final da BNCC para que possamos analisar os avanços em relação aos PCN. No entanto, muitas discussões já foram feitas em seminários municipais/distrital/estaduais. Após a publicação da versão final, teremos condições de avaliar e perceber, de forma mais clara, o que ensinar e como ensinar, nas aulas de LP, de forma a contemplar as mudanças contemporâneas, o avanço da tecnologia e o trabalho com as múltiplas linguagens que compõem os textos que circulam socialmente.

TABELA 1 – Perspectivas de gêneros

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARACTERÍSTICA GERAL
Sociossemiótica	Martin Hasan Fowler Kress Fairclough	Estudos que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday) das análises críticas e da teoria textual. O foco principal dessa teoria é compreender a linguagem como prática social e discutir as relações entre texto e contexto e entre discurso e estruturação social.
Sociorretórica	Swales Miller Bazerman	Trabalhos que retomam a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas e tem como objetivo analisar os gêneros, considerando-os como ações sociais que se materializam uma classe de eventos.
Sociodiscursiva	Bakhtin Bronckart Maingueneau Adam	Estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas e buscam apresentar a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

Fonte: Guisardi (2015, p. 39).

Guisardi (2015, p. 39) baseia-se em Meurer, Bonini e Motta Roth (2005), para explicar que “o prefixo ‘sócio’, que aparece nos nomes das abordagens apresentadas, é utilizado em função de que, em todos esses trabalhos, de alguma maneira, acabam se atendo mais ao caráter social da linguagem do que ao estrutural". Em se tratando da teoria semiótica social, trata-se de uma escola que teve seu início nos anos de 1980, na Austrália. São expoentes dessa escola, Halliday, Hasan e Martin (1980). O significado, de acordo com essa escola, é concebido como processo, como parte da construção social.

Hodge e Kress (1988, p. 261) asseveram que

> a semiótica é o estudo da semiose, dos efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os agentes da comunicação [...] abrange os significados socialmente construídos de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana.

Seguindo os preceitos de Kress e van Leeuwen (2006), podemos afirmar que a semiótica social é a base teórica dos estudos sobre multimodalidade. Para van

Leeuwen (2005), a semiótica social vem para explorar duas questões que são interligadas: os recursos materiais da comunicação e a maneira pela qual seu uso é socialmente regulado. O objeto da semiótica social refere-se ao modo como usamos esses recursos para produzir significados. Para Motta-Roth (2008, p. 365), sob o foco da perspectiva sociossemiótica, "o ensino é pensado em termos das funções sociais a que a linguagem serve, portanto, a linguagem é ensinada como texto que faz parte de um contexto". Enfim, na semiótica social, a língua é compreendida como parte de um contexto sociocultural. Dessa forma, nenhum modo de significação pode ser entendido de forma isolada.

Em relação ao gênero, em uma perspectiva sociossemiótica, van Leeuwen (2005) defende que gênero é uma prática social que recontextualiza uma ou mais práticas sociais; é como se transferisse essas práticas de um contexto original para outro contexto, com o objetivo de representá-las para os participantes, atendendo, assim, a interesses e propósitos. Para Kress (1989, p. 19), "os gêneros codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos". De acordo com o teórico, os gêneros representam uma espécie de inventário dos eventos sociais. Uma entrevista, uma reunião de departamento, uma reunião de negócio, dentre outros são, para o autor, exemplos de gêneros.

É pertinente ressaltar que, na perspectiva de Kress, os gêneros não podem ser estudados isoladamente dos elementos não-verbais que os constituem. A sua concepção defende a forma como a linguagem verbal e os elementos visuais organizam-se em um gênero, agindo como ancoragem para leituras ideologicamente marcadas. Kress (1989, p. 21) defende que "a construção de sentido se dá nos dois níveis, simultaneamente: no plano do contexto imediato, onde se desenvolvem os eventos sociais, característicos de determinada instituição e no plano do contexto mais amplo de determinada cultura." Há, por parte desse autor, uma preocupação em mostrar a semiótica como uma possibilidade de compreensão da linguagem, através dos sistemas de signos, utilizados para construir significados.

Para Pereira e Rodrigues (2009, p. 5):

> Estudar os gêneros do discurso a partir da abordagem sociossemiótica é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a

> linguagem como prática social de significação que: (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados.

Dessa forma, apontamos a necessidade de se atentar para o processo de construção de sentidos, para os diferentes modos de significação que compõem os gêneros quadrinizados, especialmente a charge. Entendemos que a abordagem sociossemiótica é produtiva para este trabalho, porque se volta para os diferentes modos semióticos constituintes de um gênero, para como atuam em conjunto na construção de sentidos, na representação de mundo, na estruturação de experiências e na (re)construção de relações e de identidades. Como já dissemos, também nos baseamos na abordagem sociodiscursiva de gênero, especialmente em Bakhtin (2003), maior nome em se tratando de gênero. Bakhtin (2003) defende que todo gênero pressupõe uma esfera social como seu princípio organizador. São essas esferas, segundo o teórico, que estabilizam os enunciados que nela circulam, determinando o que chamamos de gênero do discurso.

Dito isso, entendemos os gêneros, como modelos relativamente estáveis, que além de determinarem nosso modo de escrever e de dizer, refletem as condições e finalidades específicas de cada esfera. Para tanto, é preciso considerar os gêneros nas suas especificidades: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esse filósofo russo afirma que essas três especificidades estão indissoluvelmente ligadas no todo do enunciado. Quanto ao conteúdo temático (também conhecido como tema), Rojo e Barbosa (2015, p. 88) esclarecem:

> O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, "único e irrepetível", justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.

Em relação ao estilo, Bakthin (2003) o apresenta como as seleções linguísticas que fazemos para externar o que pretendemos dizer, ou seja, seleções operadas nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. E, acrescentaríamos, também, seguindo Rojo (2013), as escolhas de cores, figuras, imagens, levando em consideração a existência dos gêneros multimodais.

A construção composicional representa "determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc." (Bakhtin, 2003, p. 266). Enfim, acreditamos, seguindo os preceitos de Bakhtin e da teoria sociossemiótica, que o ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, além de ampliar a nossa competência linguística e discursiva, nos oferece a possibilidade de participação social, fazendo uso da língua.

Antes da apresentação da nossa proposta, discorremos brevemente sobre o gênero focalizado nela: a charge.

3 O gênero do discurso charge

A charge é um gênero do discurso da esfera jornalística que se organiza em torno de elementos imagéticos e verbais e é publicado nos jornais do Brasil desde o século XIX. Ela retrata problemas sociais, políticos, dentre outros. Manuel de Araújo Porto-Alegre[53] foi o pioneiro em publicação de charges. Podemos destacar, também, nesse campo das charges, Henrique Fleuiss, Ângelo Agostini, Guevara, dentre outros. E, no contexto contemporêno, destacamos nomes como Millôr Fernandes, Angeli, dentre outros. Para Silva (2004, p. 13):

> O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em

[53] "Primeiro e único barão de Santo Ângelo. Foi um escritor do romantismo, político e jornalista (fundador de várias Revistas, dentre elas a *Revista Guanabara*, divulgadora do gênero literário romântico e *Lanterna Mágica*, publicação de humor político), pintor, caricaturista, arquiteto, crítico e historiador de arte, professor e diplomata brasileiro". Disponível em: https://charge.openbrasil.org/2014/05/manuel-de-araujo-porto-alegre-pioneiro.html?m=1=.

jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia.

Santos (2007, p. 5) afirma que "a charge não se limita apenas a ironizar, mas acrescenta ao cômico, criado pela deformação da imagem, um dado singular: a crítica, que visa levar o leitor a solidificar sua posição acerca de um determinado aspecto da realidade, sendo o foco principal os fatos políticos". Sobre esse foco, concordamos com Ottoni (2007, p. 80) que defende que:

> Muitos pesquisadores/as, como Magalhães (2006), caracterizam a charge como um gênero com função de produzir crítica de caráter político. Porém, entendo que as críticas produzidas pela charge não se restringem apenas às de caráter político; elas se estendem para o econômico, o social e o cultural, pois seu assunto também não se limita à política. Ela, na verdade, sempre traz assunto da atualidade [...].

A charge tem como função provocar o humor a fim de atrair a atenção do leitor para a crítica e isso é feito de maneira totalmente irreverente, descontraída. A charge traz uma crítica a um fato em evidência, na atualidade, por meio do humor, levando ao riso. É importante esclarecer que, ao mencionarmos o riso em relação a uma charge, por exemplo, não queremos afirmar, necessariamente, "achar graça" do fato apresentado, dar gargalhadas.

Vale destacar que nem todo riso é provocado pelo humor. Travaglia (1990), Romão (2001), Ottoni (1999, 2007) "concordam com o fato de que o humor não tem compromisso com a gargalhada, o riso audível, a risada, que parece ser aquilo a que se referem alguns/mas pesquisadores/as quando desvinculam riso de humor" (Ottoni, 2007, p. 59). Nessa perspectiva, defendemos, como eles, que humor tem compromisso com o riso entendido:

> como um movimento de satisfação do espírito, provocado por qualquer mecanismo humorístico e que pode ficar no íntimo de quem 'ri', constituindo o que já se chamou de *riso recôndito* (Pontual, 1980) ou riso interior[54], ou se manifestar em reações

[54] Para o jornalista e chargista Maurício Ricardo também, o humor não tem compromisso com a gargalhada, o riso audível. Ele considera que "o humor pra quem assiste, ele deve buscar o riso, ele deve buscar pelo menos o riso interior, né? Não é que você vai gargalhar de ver o negócio" (Ottoni, 2007, p. 59).

> fisiológicas que vão desde o sorriso (riso leve e silencioso) até a gargalhada solta. Aliás essas reações fisiológicas ou 'riso aberto' podem se dever não só ao humor, mas também ao desdém, ao nervosismo, à idiotia (daí o sorriso alvar), mesmo à sem graceza (daí o riso ou sorriso amarelo), a um ato reflexo, como no caso do recém-nascido que sorri para o adulto como quando nos fazem cócegas. O riso do humor é, portanto, um *continuum* de reações que revela um ludismo na crítica, na rebelião etc. que lhe dá uma aparência de 'não-sério', permitindo inclusive criticar e dizer coisas que ditas fora do humor certamente gerariam problemas, conflitos, consequências desagradáveis para quem as dissesse. (Travaglia, 1990, p. 66).

Conforme Ottoni (2007, p. 59), "isso significa, dentre outras coisas, que o humor, além do compromisso com o riso nesse sentido mais amplo, permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo". Nesse sentido, para que o interlocutor compreenda uma charge, ele deve acionar seus conhecimentos prévios para perceber a crítica e o efeito de sentido humorístico produzido pela interação dos modos verbal e não verbal.

Por assim ser, escolhemos, neste trabalho, uma charge de Angeli para ser explorada, e, a partir da análise, propomos, aos alunos, atividades de produção desse gênero do discurso. Vale lembrar que Angeli é considerado um dos maiores chargistas brasileiros. Os estudantes têm contato, frequentemente, com as produções desse autor, seja no livro didático, em provas de vestibulares, simulados, ou em *sites* diversos.

Tendo em vista o fato de que a charge é constituída por diferentes modos de significação e a nossa escolha teórica para a abordagem desse gênero, na próxima seção, discorremos, brevemente, sobre os multiletramentos, a multimodalidade e a GDV.

4 Os multiletramentos e a multimodalidade

Diante de toda a progressão tecnológica que estamos vivenciando, é o momento de falarmos não apenas em letramentos, mas em multiletramentos. De acordo com Guisardi (2015), que se baseia em Rojo (2013),

> A abordagem do letramento, centrada no verbal, não dá conta sozinha de abarcar toda a progressão tecnológica a qual estamos vivenciando. Nesse contexto, surgem os multiletramentos, que vão além do verbal, englobando por recursos digitais, por imagens, sons, cores, entre outros". Nesse mundo contemporâneo, a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação e a circulação de discursos polifônicos em um mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia". (Rojo, 2013 apud Guisardi, 2015, p. 64).[55]

Guisardi (2015, p. 65) evoca Rojo (2012, p. 8), que defende que "trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação ('novos letramentos')". A autora também cita Rojo (2012, p. 8) para afirmar que o multiletramento "caracteriza-se como um trabalho que parte de culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático". Assim, a pedagogia dos multiletramentos visa a ampliar o repertório cultural dos alunos, seja por meio de letramentos valorizados ou desvalorizados.

Para Guisardi (2015, p. 66), "os multiletramentos possuem um caráter heterogêneo, devido à lógica multimodal com que são organizados". Rojo (2012), citada por Guisardi (2015, p. 66), defende que "hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita e que estas convocam novos letramentos, configurando os textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de significados". Nessa perspectiva, entendemos o ensino de línguas pautado em um contexto multiletrado, já que competências de leitura e escrita se constroem através das diversas linguagens que permeiam formas de organizar nossos discursos.

As diferentes linguagens foram, por muito tempo, relegadas a um segundo plano em várias pesquisas e no ensino, que se concentraram apenas na linguagem verbal. Hoje, no século XXI, a abordagem das múltiplas linguagens em conjunto constitui um grande campo de interesse acadêmico, pois elas entram na composição

[55] A hipermídia pode ser entendida "como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento." (Negro Ponte, 1995, p. 66).

de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade e todas constituem modos de representar o mundo.

Van Leeuwen (2005, p. 121) aponta-nos um exemplo de como muitos recursos linguísticos e visuais podem combinar em um único ato comunicativo:

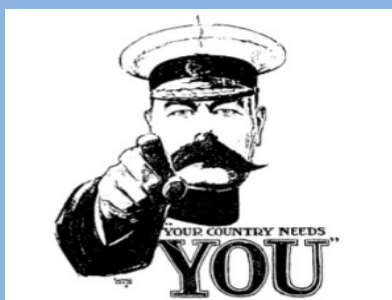
QUADRO 1 – Multimodal Communicative Act (Ato de Comunicação Multimodal)

Fonte: van Leeuwen (2005, p. 120).

Image: Finger pointed at the viewer Unsmiling look at the viewer Military uniform Military moustache	Imagem: Dedo apontado para o observador. Olhar sério para o observador. Uniforme militar Bigode militar
Language: 2nd and 3rd person combines Declarative Lexicalized request (need) Authorized subject (country)	Linguagem: 2ª e 3ª pessoas combinam Declarativa Demanda lexicalizada (necessidade) Assunto autorizado (país)
Typography: Large and heavy you	Tipografia: YOU (VOCÊ) – largo e pesado

Fonte: Adaptado de van Leeuwen (2005, p. 120-121).[56]

De acordo com van Leeuwen (2005, p. 121), "o exemplo mostra como muitos recursos linguísticos e visuais podem combinar em um único ato comunicativo e quantos tipos diferentes de atos comunicativos, portanto, podem ser expressos. Também é um exemplo que, à primeira vista, pode parecer monológico"[57]. De acordo

[56] Tradução nossa.

[57] Nossa tradução de: "the example shows how many linguistic and visual features can combine into a single communicative act, and how many different kinds of communicative acts can therefore be expressed. It also is an example which may at first sight seem monologic." (van Leeuwen, 2005, p. 121).

com Kress e van Leeuwen (2001, p. 46), “ na era da multimodalidade, os modos semióticos, além da língua são vistos como completamente capazes de servir a representação e comunicação”. Esses autores afirmam que as cores, por exemplo, além de constituírem um modo semiótico, capaz de representar ideias e estabelecer relações, podem servir para estabelecer coerência e coesão nos textos.

Para Ottoni *et al.* (2010, p. 10),

> O termo multimodalidade foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos, a música, os gestos etc.) na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor”.

Dessa forma, consideramos o gênero charge como um bom exemplo de texto multimodal que traz não somente o estímulo para a leitura e para a escrita, mas também se constitui em um material produtivo para ser usado em sala de aula. Julgamos interessante trazer as concepções de Gunther Kress e Theo van Leeuwen para nossa discussão, pois os estudos desses teóricos sobre a dimensão multimodal dos sistemas semióticos têm permitido a interpretação de elementos que envolvem o verbal e não verbal, modos de significação tão presentes no gênero do discurso charge.

Para o trabalho com a multimodalidade, podemos contar com a GDV. Essa gramática, de autoria de Kress e van Leeuween (2006), tem atraído bastante o interesse de pesquisadores que tomam como objeto de estudo os gêneros multimodais. É sobre ela que tecemos consideramos na próxima subseção.

4.1 A gramática do *design* visual

A GDV é centrada na análise de imagens e foi construída com base nos pressupostos da Línguística Sistêmico-Funcional (LSF)[58]. Kress e van Leeuwen

[58] A LSF, teoria de M.A.K Halliday, que organizou *An Introduction to Funcional Grammar*, preocupa-se com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre influência desses e de outros fatores (Fuzer; Cabral, 2014). “A LSF considera a linguagem como um sistema sociossemiótico que é condicionado pelo contexto social e que constrói

(2006) não objetivam apontar correspondência das estruturas linguísticas com as estruturas visuais. Para eles, “Esses dois meios não são simplesmente alternativas de representação da mesma coisa" (Kress; Van Leeuwen, 2000, p. 76). De fato, o que eles querem é defender que não existe comunicação monomodal. Concordamos com eles, visto que toda manifestação da linguagem se dá por multimodos, exemplo disso podemos citar os gestos, as expressões faciais, entonação da voz, até mesmo gêneros que apresentam códigos que não sejam só da escrita, tais como as cores, são considerados multimodais.

A GDV configura-se em um caminho que contribui, de forma relevante, para a análise de gêneros multimodais. Para os autores, as imagens representam estruturas sintáticas sujeitas a análises, assim como acontece com o sistema semiótico verbal. Os estudiosos afirmam que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas e que essas estruturas são capazes de promover interação social. Kress e van Leeuwen (2000, p. 153) criam uma proposta teórico-metodológica para uma análise crítica de gêneros multimodais, justificando que:

> As mudanças semióticas que caracterizam o presente e que são plausíveis de caracterizar o futuro próximo não podem ser adequadamente descritas e entendidas com as teorias atuais de significação e comunicação existentes. Estas são baseadas na língua, e então, muito obviamente, se a língua não é mais o único ou até mesmo o modo semiótico central, essas teorias podem, na melhor das hipóteses, apenas oferecer explicações para uma parte da paisagem comunicacional. Teorias da língua simplesmente não servirão para explicar os outros modos semióticos, a menos que se assuma, contrariamente aos fatos, que esses modos são como a língua em todos os aspectos significativos.[59]

---

nossa realidade social por meio de estruturas lexicogramaticais que são, de acordo com Halliday, recursos de uma cultura para produzir significado" (Ottoni, 2014, p. 36). Para saber mais sobre LSF, indicamos as seguintes leituras: Halliday (1994); Halliday e Mathiessen (2004). Recomendamos, também, a leitura de Ottoni e Lima (2014) e de Fuzer e Cabral (2014).

[59] Nossa tradução de: “The semiotic changes which characterise the present and which are likely to characterise the near future cannot be adequately described and understood with currently existing theories of meaning and communication. These are based on language, and so, quite obviously, if language is no longer the only or even the central semiotic mode, then theories of language can at best a offer explanations for one part of the communicational landscape only. Theories of language will simply not serve to explain the other semiotic modes, unless one assumes, counter factually, that they are in every significant way like language".

Kress e van Leeuwen defendem que, assim como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam três grandes funções (metafunções) simultaneamente: a primeira, ideacional; a segunda, interpessoal; a terceira, textual. A primeira metafunção, a ideacional, é aquela que representa o que está a nossa volta ou dentro de nós; a segunda, interpessoal, realiza interações sociais; a terceira, textual, revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir o significado (Kress; Van Leeuwen, (2006). Assim, em consonância com as metafunções de Halliday, para a análise de imagens, Kress e van Leeuwen postulam três significados: o representacional, o interativo e o composicional.

Enfim, apresentamos um quadro para que o interlocutor perceba melhor essa relação da LSF com a GDV.

TABELA 2 – Relação da LSF com a GDV

LSF – METAFUNÇÕES	GDV – SIGNIFICADOS	
Ideacional (léxico-gramática, representação do mundo exterior e interior)	Representacional	Significado visual responsável por construir visualmente a natureza de eventos, objetos, participantes envolvidos em eventos.
Interpessoal (relações sociais, interação).	Interativo	Significado visual responsável pela relação entre os participantes. Por meio desse significado, é possível estabelecer a relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (organização da mensagem, expressa a estrutura e formato do texto.	Composicional	Significado visual responsável pelo formato do texto e pela disposição dos elementos em uma imagem. Estabelece a hierarquia dos elementos dentro de uma imagem entre os diferentes modos de representação da informação.

Fonte: Guisardi (2015, p. 72).

O significado representacional (metafunção ideacional) é dividido em dois processos[60]: Narrativo e Conceitual. No processo narrativo, segundo Guisardi (2015, p. 78), evocando Kress e van Leeuwen (2006), "os participantes[61] são representados em um evento de ação". Os processos narrativos caracterizam-se de acordo com o tipo de vetor[62] e com o número de participantes envolvidos em um evento, podendo ser, então, processo de ação, processo reacional, processo de fala e mental, processo de conversão e o simbolismo geométrico. Vale esclarecer que usaremos, baseando-nos na GDV, o termo ator que é o participante de quem parte o vetor, ou, dependendo da imagem, ele é o próprio vetor. Em relação ao processo conceitual, ele representa a essência dos participantes por meio três processos: classificacionais, analíticos e os processos simbólicos. A função representacional é percebida nas imagens pelos participantes representados que podem ser pessoas, lugares ou objetos (Kress; van Leeuween, 2006).

A relação entre os participantes é garantida pela estrutura interativa (Metafunção interpessoal). Por meio dessa função, podemos ver as relações do observador com a imagem que está sendo vista. Essa relação pode ser estabelecida pelo olhar, pela distância ou pelo ponto de vista (Kress; van Leeuween, 2006).

A estrutura composicional representa a metafunção textual da linguagem, responsável pela estrutura e formato do texto. Ocorre na função composicional e entendemos os significados através do valor da informação ou destaque entre os elementos da imagem (Kress; van Leeuween, 2006). Temos, nessa função, o valor informacional (dado/novo (elementos situados à esquerda e direita); ideal e real (elementos inseridos na parte superior e inferior da imagem) e o centro da imagem. Contamos, também, com a saliência (elemento em destaque na imagem) e a moldura (enquadramento). Kress e van Leeuwen (2006) defendem que a organização dos elementos de imagem ligada a cada categoria analítica representa uma possibilidade de gerar significado para aquele que a vê. Enfim, para visualizarmos a associação

[60] Para saber mais sobre esses processos, sugerimos a leitura de Kress e van Leeuwen (2006], obra em inglês e de Guisardi (2015), dissertação de mestrado usando aportes da GDV.

[61] Participantes, de acordo com a LSF de Halliday (1994, 2004), são entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados. Grosso modo, seria quem pratica ou sofre uma ação.

[62] Linha imaginária que dá ideia de ação/movimento (Guisardi, 2015) baseando em Kress e van Leeuwen (2006).

que Kress e van Leeuwen fazem com a LSF, elaboramos uma tabela explicando, com mais detalhes, cada significado.

TABELA 3 – Categorias analíticas da GDV[63]

METAFUNÇÕES DA LSF – CONCEITOS BASEADOS EM HALLIDAY (1985/1994) e HALLIDAY E MATTHIESSEN (2004)	SIGNIFICADOS DA GDV BASEADAS NAS METAFUNÇÕES DA LSF – CONCEITOS BASEADOS EM KRESS E VAN LEEUWEN (1996/2006)
METAFUNÇÃO IDEACIONAL Associada à representação da realidade. Diz respeito ao uso da linguagem para representar nossa experiência no mundo.	**SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL** O significado representacional é dividido em: Narrativo e conceitual. Ele é percebido nas imagens pelos participantes representados que podem ser pessoas, lugares ou objetos. **PROCESSO NARRATIVO:** Os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações. O ator é o participante de quem parte o vetor, ou, em alguns casos, ele próprio é o vetor. Geralmente, o ator é o participante mais evidenciado nas figuras, seja pelo seu tamanho, seja pelo foco, cor etc. O processo narrativo se divide em: o processo de ação, processo reacional, processo de fala e mental, processo de conversão e o simbolismo geométrico. **PROCESSO CONCEITUAL:** A imagem não é vista como uma narrativa, mas sim com relação de taxonomia (pelo menos um dos participantes exerce o papel de subordinado e pelo menos um outro participante é o superordinado) entre seus participantes. Os participantes são representados levando em consideração a sua essência, e essa pode ser construída levando em conta três processos: Classificacionais, analíticos e simbólicos. **Processo classificacional**: Não existem vetores, as relações acontecem taxionomicamente. Um dos participantes é subordinador, o outro é subordinado. **Processo analítico**: a relação entre os participantes é evidenciada seguindo uma estrutura de parte e todo. Um deles é o portador (representando o todo) e o(s) outro(s) atributo(s) possessivo(s) representam as partes. **Processo simbólico**: Refere-se ao que o significa ou é. O participante que é o significado é chamado de portador; o participante que representa o significado é o atributivo simbólico.
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL Associada à relação entre os participantes; diz respeito ao uso da linguagem para a representação e estabe-	**SIGNIFICADO INTERATIVO** A relação entre os participantes é analisada por meio do significado interativo. Essa relação pode ser estabelecida pelo olhar, pela distância social ou pelo ponto

[63] O detalhamento desses significados pode ser encontrado na obra *Reading images:the grammar of visual design,* de autoria de Kress e van Leeuwen. É possível encontrar, também, a tradução desses significados, na dissertação de mestrado: "Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design* Visual e em aulas do Portal do Professor", de autoria de Guisardi (2015).

lecimento da interação, para expressar atitudes, construir representações identitárias	de vista. O significado interativo representa uma espécie de troca. Para melhor exemplificar, evocamos Halliday (2004), que defende que a metafunção interpessoal representa um evento de interação que envolve os falantes. Através desta função podemos ver as relações do observador com a imagem que está sendo vista.
METAFUNÇÃO TEXTUAL Associada à construção do texto. Diz respeito a como organizamos nossos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente.	**SIGNIFICADO COMPOSICIONAL** Compreende arranjos composicionais que permitem a concretização dos significados textuais. Nessa metafunção, encontramos três sistemas: valor informacional, a saliência e a moldura (enquadramento). "Em relação ao Dado e Novo, eles se referem aos elementos que estão dispostos à esquerda ou à direita do *layout* da página, respectivamente. Isso levando em consideração a cultura ocidental, em que a direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita. O que está localizado à esquerda é o que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de Dado, o que já é conhecido pelo leitor; o que está localizado à direita é o Novo que se caracteriza como algo desconhecido do leitor e que requer uma atenção diferenciada. Com base na perspecitva de Kress e van Leeuwen (2006, p. 181), para análise do valor informacional, podemos contar, também, com o Real e com o Ideal[64]." (GUISARDI, 2015, p. 91).

Fonte: As autoras.

Para o nosso trabalho, exploramos apenas alguns elementos do significado representacional (ator – envolvido em ações e eventos, participantes); significado interativo (olhar, distância social e relações de poder) e alguns elementos do significado composicional (valor informacional, saliência).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as imagens podem apresentar participantes representados e interativos. Os participantes interativos são aqueles que produzem ou consomem imagens. Os participantes representados são aqueles

[64] Conforme explicam Kress e Van Leeuwen (1996, p. 181), "Se, em uma composição visual, alguns dos elementos composicionais são colocados na parte superior e outros elementos diferentes, na parte inferior do espaço do quadro ou da página, então, o que foi colocado na parte superior é apresentado como o Ideal e o que foi colocado na parte inferior é apresentado como o Real. Para algo ser ideal, significa que temos a essência idealizada ou generalizada da informação, portanto, também seria a parte mais saliente. O Real, então, opõe-se a este em que apresenta mais informações específicas (por exemplo, detalhes), informações mais concretas (por exemplo, fotografias como prova documental, ou mapas ou gráficos) ou informações mais práticas". Essa citação é uma tradução nossa de: "If, in a visual composition, some of the constituent elements are placed in the upper part, and other different elements in the lower part of the picture space or the page, then what has been placed on the top is presented as the Ideal, and what has been placed at the bottom is put forward as the Real. For something to be ideal means that it is the meaning of composition presented as the idealized or generalized essence of the information, hence also as its, ostensibly, most salient part. The Real is then opposed to this in that it presents more specific information (e.g. details), more 'down-to-earth' information (e.g. photographs as documentary evidence, or maps or charts), or more practical information". (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 181).

que olham diretamente para o participante interativo, ou até mesmo para o participante representado na imagem.

A distância social (significado interativo) pode ser definida: no plano fechado, quando a imagem mostra a cabeça e os ombros do participante representado; no plano bem fechado, quando mostra somente a cabeça do participante representado; no plano médio, quando a imagem representa o participante dos joelhos para cima e, no plano aberto, quando representa o corpo inteiro.

Quando um contato se estabelece entre os participantes representados e interativos, mesmo que imaginário, Kress e van Leeuwen (2006) chamam de interação por demanda. Quando não há contato entre os participantes interativos e os representados, quando o participante representado não olha para quem vê a imagem, temos o que os autores da GDV nomeiam como interação por oferta.

Em relação ao significado composicional (metafunção textual), temos o valor informacional que é um elemento essencial na análise que apresentamos neste trabalho. No que diz respeito a essa composição, presente no gênero multimodal charge, temos a considerar elementos como dado e novo, ideal e real. Em relação ao dado e novo trabalhamos com a disposição dos elementos à esquerda ou à direita do *layout* da página, isso levando em consideração a cultura ocidental, em que a direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita. O que está localizado à esquerda é o que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de dado, o que já é conhecido pelo leitor; o que está localizado à direita é o novo que se caracteriza como algo desconhecido do leitor e que requer uma atenção diferenciada.

Com base na perspecitva de Kress e van Leeuwen (2006), para análise do valor informacional, podemos contar, também, com o superior, que representa o ideal, e o inferior, que representa o real e com o centro ou a margem da imagem. O ideal, seguindo as concepções de Kress e van Leeuwen (2006), é a parte mais destacada, mais saliente, é o que deveria ser. O real é o que caracteriza o mais concreto, a informação que aponta a realidade, tida como a mais verdadeira. Quanto ao centro ou margem da imagem, são elementos de análise mais valorizados em culturas asiáticas, porque valorizam muito a questão da hierarquia. Ao analisar o centro de uma imagem, deverá ser levado em consideração que o centro apresentará o núcleo

da informação, “o miolo”. E os elementos que ficarem à margem estarão, de alguma maneira, ligados aos elementos centrais e ao núcleo da informação.

Quanto à saliência que pertence também ao sistema composicional da imagem, podemos afirmar, baseando-nos na GDV, que ela é capaz de estabelecer relações hierárquicas entre os enunciados, através da leitura feita pelo interlocutor. Ela é analisada de acordo com os elementos que consideramos pertencentes ao primeiro plano de uma imagem. E o enquadramento, segundo Kress e van Leeuwen (2000, p. 214), “é um elemento composicional de grande importância. Nele, podemos perceber a presença ou a ausência de uma linha divisória, sendo essa linha responsável por conectar ou desconectar os participantes”. Antes de apresentarmos nossa proposta, expomos uma análise de uma charge. Acreditamos que ela ilustrará como as perspectivas teóricas podem ser articuladas e fornecerá subsídios para melhor compreendê-la.

5 Analisando uma charge

Cumpre salientar que antes de apresentarmos a proposta propriamente dita, vamos apontar um exemplo de como podemos analisar uma charge a fim de fornecer subsídios para um melhor entendimento e aplicação da proposta. Para ilustrar o potencial do trabalho com um gênero multimodal, a charge, tomamos como base a GDV e selecionamos uma charge de Angeli, publicada na Folha de São Paulo, em 14 de maio de 2000. Essa charge trata de um tema de grande relevância no contexto atual, a saber: pessoas em situação de rua[65].

A presente análise é apenas um exemplo, ao professor. Ao desenvolver a proposta, deve ser escolhida a melhor maneira de se analisar o gênero escolhido, com os alunos. Além de contemplar as especificidades do gênero charge, tais como: seu propósito, seu contexto de produção, o conteúdo temático, o estilo, trabalhamos com os significados e categorias expostos na seção anterior e sintetizados a seguir. Acreditamos que essa síntese facilitará o acompanhamento da análise presente

[65] A distinção entre “moradores de rua” e “pessoas em situação de rua” consiste na existência de um grupo cuja condição é irreversível, ou seja, indivíduos que têm como habitat o ambiente inóspito das ruas, e outro grupo em situação transitória que tem a rua, de uma forma geral, como um endereço dentre os diversos durante toda a vida (Santos, 2009, p. 71).

nesta seção, da proposta apresentada na próxima seção e auxiliará o professor interessado em uma posterior possível aplicação.

QUADRO 4 – Síntese dos significados e categorias explorados

Significado representacional:

Ator = Aquele que realiza a ação, de onde o vetor parte. Aquele que possui mais destaque na composição visual.

Vetor = Traço imaginário que dá ideia de ação/movimento.

Meta = Participante a quem ou a que o vetor é dirigido.

Participante = Os participantes podem ser representados ou interativos. O participante representado pode ser lugares, animais, objetos, pessoas. Esse tipo de participante pode estabelecer um contato tanto com os participantes representados quanto com os participantes interativos. O participante interativo precisa ser necessariamente humano, é aquele que produz ou consome imagens.

Significado Interativo:

Distância social = Refere-se ao tamanho do enquadre que é feito na imagem, podendo o participante ser demonstrado mais perto ou mais longe do leitor/observador.

Olhar = A composição visual pode apresentar participantes que olham diretamente para o observador ou olham para outro participante representado na composição visual. O contato estabelecido por meio das linhas de olhares caracteriza-se em uma interação por **demanda**. Quando esse contato não é estabelecido por essas linhas de olhares (mesmo que imaginário) a interação ocorre por **oferta**.

Relação de poder = Categoria pertencente ao ponto de vista. Se uma imagem é analisada sob um ângulo superior, garante mais poder ao observador. Para se notar um poder maior sobre o participante representado, é preciso que seja analisado sob o ângulo inferior.

Significado Composicional:

Real = Representa a essência abstrata da informação, aquilo que deveria ser.

Ideal = Apresenta a situação tal como ela é, oferece uma informação mais concreta.

Dado = A informação que já é conhecida pelo leitor.

Novo = O que o leitor desconhece, a novidade.

Saliência = Relação de hierarquia que um participante tem em uma composição visual, importância dada pelas cores, pelo brilho, pelo tamanho dos participantes, entre outros detalhes que destaca um

Fonte: As autoras.

Legenda: Baseado nos preceitos da GDV.

Em nossa análise, seguimos este roteiro:

Desvendando o contexto

- Quando e em qual contexto a charge foi produzida? Qual é a realidade social representada na charge?
- Para quem a charge foi produzida? E quem a produziu?

Trabalhando as especificidades do gênero

- Qual é o propósito desse gênero ou quais são seus propósitos?
- De que maneira o chargista utiliza o humor para nos fazer refletir sobre o que está por trás dos fatos, da posição das pessoas em situação de rua? Comente.
- Qual (is) tema(s) é(são) representado(s) nesta charge?
- Quais outros temas podem ser abordados por meio de uma charge?
- Por que o chargista utilizou esse cenário para abordar a temática explorada?
- Quais sentidos se pode construir a partir da colocação, pelo chargista, de um cartaz com o título “Mãe”, no cenário?
- Qual a relação do cartaz com a fala inserida no balão?
- Quais elementos entram na composição desse gênero?

Explorando a GDV

- Quem são os participantes da charge e em quais ações estão envolvidos? (Significado representacional).
- Quais os tipos de participantes, representados ou interativos? (Significado interativo).
- Quem é o ator (significado representacional)? Comprove sua resposta.
- Qual a distância social (significado interativo), ou seja, os participantes estão representados pelo plano fechado (quando se mostra apenas a cabeça e os ombros do participante); plano bem fechado (quando se mostra menos ainda a cabeça e os ombros); plano médio (quando a imagem representa o participante dos joelhos para cima) ou plano aberto (quando representa o corpo inteiro)? Justifique a resposta.

- Para analisar o significado composicional, observar a melhor forma para analisar o valor informacional (significado composicional). Faça uma linha divisória ou na vertical ou na horizontal, dependendo da sua escolha, se analisará esquerda e direita (dado e novo), real e ideal (superior e inferior). Essa escolha vai depender do que favorece a imagem, de qual orientação temos condições de analisar mais informações[66].
- Identifique saliências na composição visual. (Significado composicional).
- Comente o que achar pertinente em relação aos significados identificados. Comprove todas as suas informações, utilizando elementos verbais e não verbais presentes na charge para exemplificar suas conclusões.

Vejamos a charge:

FIGURA 1 – Charge de Angeli

Fonte: Charge de Angeli, publicada na Folha de São Paulo, 2000.

Legenda: Adaptada com marcadores para facilitar a análise.

[66] Na dissertação de Guisardi (2015), é possível verificar, em análise de uma pesquisa aplicada, sobre a importância de escolher devidamente qual valor informacional será analisado, pois dependendo da escolha, ao utilizarmos marcadores para dividir, por exemplo, dado e novo, ou real e ideal, poderemos comprometer informações.

A charge foi analisada levando-se em consideração, primeiramente, o contexto social. Sabemos que a desigualdade social é uma realidade e que estamos vivenciando um grande período de crise em que cada dia é mais comum as pessoas perderem seus lares e viverem em situação de rua. Tal situação era evidente no ano de produção da charge, ano 2000, e esse quadro de desigualdade social ainda se mantém, hoje, dezesseis anos depois. Nas charges de Angeli, é possível perceber a ironização da vida cotidiana dos grandes centros urbanos, e o chargista faz isso, criando personagens controversos, emprestando um humor diferenciado a eles, por vezes ácido, por vezes, cômico. Destacamos que a charge foi produzida, primeiramente, para os leitores da Folha de São Paulo, porém, com o processo de recontextualização, com a circulação em diferentes esferas, ela acaba sendo destinada para o leitor em geral, também. No que diz respeito à análise das especificidades do gênero, seguindo o roteiro proposto, destacamos que essa charge tem como propósito principal fazer uma crítica à realidade enfrentada por muitos brasileiros. Realidade retratada pelo cenário de muitas crianças e adolescentes que vivenciam situações tais como: falta de brinquedos, de um lar, de alimentação, de perspectiva futuro. Ela ironiza essa realidade e, por meio do verbal e do não verbal, provoca o riso e pode levar o leitor a uma reflexão sobre os aspectos apresentados na composição visual. Conforme citamos, "a charge não se limita apenas a ironizar, mas acrescenta ao cômico, criado pela deformação da imagem, um dado singular: a crítica, que visa levar o leitor a solidificar sua posição acerca de um determinado aspecto da realidade" (Santos, 2005, p. 5). Tal crítica é construída por meio dos recursos verbal e não verbal que compõem esse gênero, que constroi uma representação caricaturada da realidade.

Como característica do gênero, a charge sempre trata de assunto da atualidade, em evidência e, na maioria das vezes, polêmico e de cunho político. A charge em questão aborda a desigualdade social e a vida de pessoas em situação de rua. A representação desse conteúdo temático por meio de um discurso humorístico pode levar o leitor a refletir sobre muitos outros temas, tais como: a responsabilidade do estado, da sociedade e da família em garantir cuidados a crianças e adolescentes, a falta de acesso ao conforto, à alimentação; falta de oportunidades; lares desfeitos marcados pelo desejo da presença da mãe.

Na charge, há pistas materializadas por mais de um modo semiótico que nos permitem tecer essas considerações sobre o tema: o cenário; as roupas dos participantes; o brinquedo em volta deles; o cartaz com o dizer "mãe"; a situação estática de alguns participantes, além de outros participantes remexendo o lixo em busca de alimentação, dentre outros.

Acreditamos que Angeli utilizou esse cenário para evidenciar os problemas que acometem as pessoas em situação de rua, ilustrando isso com um humor anárquico e urbano, bem comum em suas produções. Entendemos, também, que o chargista utilizou um cartaz com o título "Mãe", no plano de fundo, para destacar a questão do lar desfeito, das pessoas sem família que ficam desabrigadas e são obrigadas a ficar nas ruas, embaixo de viadutos, em calçadas dos grandes centros urbanos. A figura da mãe sempre nos traz a lembrança de família, de proteção e apoio. É como se fosse uma forma de consolar e dizer que os participantes tinham esperança de ter um lar, porém, esta mesma esperança é criticada por um dos participantes, por meio do verbal: "Papai Noel, Coelhinho da Páscoa... Panaca! Daqui a pouco vai dizer que mãe existe!" Tudo isso retrata, também, a relação do cartaz com a fala escrita no balão.

Quanto à análise com base nos significados da GDV, iniciamos com a observação dos participantes (significado representacional). Consideramos o participante com a mão na cintura, como ator[67], pois é dele que o vetor parte e se funde com outros vetores em diferentes graus. É importante esclarecer que, ao trabalharmos com as especificidades do gênero, consideramos importante já utilizar o termo participante, o qual, no contexto da GDV, nomeia animais, pessoas, coisas, dentro de uma composição visual. Notamos que os participantes da charge analisada são aqueles que Kress e van Leeuwen (2006) nomeiam como representados, pois não interagem com o interlocutor, com o observador.

Destacamos que, quando os participantes representados olham para o interlocutor, vetores são formados pela linha do olhar, que representa a conexão entre ambos (interação por demanda), fato que não percebemos na charge. Para

---

[67] O participante do qual emana o vetor ou que por si só, no todo ou em parte, forma o vetor. "[...] Nas imagens, ele é, muitas vezes também, os participantes mais salientes, através do tamanho, lugar na composição, contraste contra o plano de fundo, cor saturação ou destaque, nitidez de foco e através da saliência 'psicológica' de alguns participantes" (Kress; Van Leeuwen, 2006, p.63).

percebermos uma interação por demanda, teríamos que sentir que os participantes se voltavam para nós, interlocutores como se estivessem dizendo: “Ei, você aí, ouça o que tenho a dizer!”. “Escute-me!”. Se observarmos as imagens dos participantes do plano inferior da charge, notaremos que eles não agem nem reagem à fala do participante/falante nem se relacionam com o interlocutor (interação por oferta), ainda que apenas com um olhar.

A linguagem verbal e a não verbal, aqui especialmente a postura do participante representado com a mão na cintura, evidenciam a relação de poder (significado interativo) entre esse participante e os demais participantes, tanto o que está do seu lado quanto aqueles que estão sentados e os que estão remexendo no lixo: “Papai Noel...Coelhinho da Páscoa, daqui a pouco vai falar que mãe existe?”. Notamos que os demais participantes não reagem à fala do participante ao qual está ligado o balão de fala, evidenciando uma posição de conformismo e submissão. Escutam, mas não reagem.

São participantes que, no foco da distância social (significado interativo), são representados no plano aberto; isso é determinado pelo enquadramento da imagem configurada com o corpo inteiro dos participantes. Esse plano aberto caracteriza a impessoalidade. Se esses participantes fossem representados em um plano fechado, por exemplo, teríamos uma situação de intimidade. Kress e van Leeuwen (2000, p. 30) defendem que nas interações do dia a dia, “as relações sociais são determinadas pela distância que as pessoas mantêm entre si”. Os dois autores defendem que essa distância é determinada pelo enquadramento, pela moldura, pois o participante pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do seu interlocutor.

Vamos agora nos ater ao valor informacional (significado composicional). O olhar estático dos participantes em situação de rua que estão sentados se opõe à imagem exposta no plano superior que retrata a situação ideal, a presença da mãe. Esse valor informacional, presente na charge, representa como deveria ser, o desejável, representado por um cartaz, que tem em sua composição, os modos verbais e não-verbais: a imagem de uma mulher representando a mãe e o verbal “mãe”. É uma representação imagética coerente com as perspectivas dos participantes sentados; afinal quem não desejaria um lar, uma família, a presença de

uma mãe, estando em situação de rua? Já no real, que é o plano inferior, temos a representação de pessoas sem um lar, em situação de rua.

Em relação à saliência (significado composicional), Kress e van Leeuwen (2006) defendem que utilizamos o termo saliência para mostrar a importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem na imagem. Essa importância pode ser evidenciada pelas cores, pela estatura dos participantes, pelo tamanho de algum elemento em relação a outros, pelo brilho, dentre outros.

No que se refere aos detalhes da charge, a posição de superioridade do participante considerado ator e sua mão na cintura[68] evidenciam a saliência nessa charge. Essa postura, como já mencionado, em consonância com o verbal demonstrado no balão, estabelece também uma relação de poder entre os próprios participantes, na qual o ator assume posição de crítica e ironia à atitude dos outros representados na charge.

Enfim, a charge, por sua própria composição, mesclando o verbal e o não verbal, promove reflexão no leitor/interlocutor ou simples naturalização, simples aceitação da situação, no que diz respeito aos problemas sociais, políticos e econômicos que assolam o país e o mundo. Incita a reflexão, também, sobre o cuidado com a criança e com o adolescente, pois sabemos, segundo o que consta na Constituição Federal do Brasil, de 1998 (CF88), em seu artigo 227, que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (Brasil, 1988). A CF88, no artigo 227, também, esclarece que é dever da sociedade, da família e do estado, colocar as crianças e adolescentes "a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão" (Brasil, 1988).

A análise mostra como os três significados estão inter-relacionados e como a aplicação das categorias da GDV possibilitam um olhar atento para como os diferentes modos semióticos e desempenham papel de suma relevância na construção de sentidos. Ressaltamos que esse tipo de análise permite desvelar sentidos subjacentes, o que uma análise centrada só no verbal ou na estrutura do

[68] Ao aplicar essa proposta, em sala de aula, e em cursos de formação para professores, todos, professores e alunos, afirmaram que quando colocamos a mão na cintura, estamos mostrando uma posição de superioridade em relação ao outro.

gênero, possivelmente não nos possibilitaria. Possibilita ainda, ao aluno, refletir sobre como um texto é construído como resultado de escolhas não só verbais e como se relaciona à sociedade; como os textos constituem a sociedade e são por ela constituídos.

Apresentamos, a seguir, a nossa proposta de abordagem do gênero charge.

6 Proposta de abordagem do gênero charge: da leitura à análise e produção

Após mostrarmos um exemplo de análise do gênero charge, consoante com a pedagogia dos multiletramentos, levando-se em conta as especificidades desse gênero e algumas categorias da GDV, expomos a seguir nossa proposta didática, cujo público-alvo é o 9º ano do ensino fundamental.

O objetivo é promover uma prática de leitura e de produção textual que leve em conta diferentes modos de significação usados na construção de sentidos em um gênero multimodal e as suas especificidades. Ela foi construída para ser aplicada em 10 (dez) aulas, de 50 minutos.

Para uma melhor organização, dividimos a proposta em seis passos:

Primeiro passo: Construção de um caderno de registro de leitura de gêneros

- Solicitar que os alunos organizem um caderno para fazerem os registros das discussões e leituras. Sugerimos construir uma espécie de "diário de leitura de gêneros" (Guisardi, 2015). Esse caderno poderá ser usado em outros momentos, também, quando outros gêneros forem trabalhados. O registro favorecerá a pesquisa, a troca e tornará visível o desenvolvimento e a participação do aluno.

Segundo passo: Contato com o gênero charge

O primeiro desafio é colocar o aluno em contato com o gênero charge. Ele pode pesquisar, tanto em jornais impressos quanto jornais digitais, *sites, blogs* de chargistas, dentre outros meios, algumas charges para que possam observar e registrar as características desse gênero. Para isso:

- Perguntar aos alunos se eles conhecem o gênero charge;

- Solicitar que levem algumas charges para a sala de aula;
- Perguntar aos alunos: o que os levou a selecionar os exemplos que trouxeram; quem, geralmente, produz esses gêneros; para quem são produzidos; quando eles foram escritos; se o assunto discutido é atual à época de produção, quais temas podemos discutir por meio de uma charge, qual/is é/são o/s propósito/s de uma charge; qual o tipo de informação se espera encontrar em uma charge; quais linguagens compõem a charge; qual o papel que elas desempenham na construção de sentidos; se a charge é um texto longo ou curto e como ela é estruturada.
- Questionar aos alunos em quais esferas[69] as charges costumam aparecer;
- Discutir as características[70] do gênero charge, com os alunos, no que tange à promoção de reflexão sobre questões de ordem social e as especificidades do gênero.

Terceiro passo: Apresentando a GDV e analisando uma charge

- O professor deverá trabalhar os significados da GDV (representacional, interativo e composicional). Para isso, pode recorrer à seção 4.1 deste capítulo, à dissertação de Guisardi (2015), à obra de Kress e Van Leeuwen (2006). Ao trabalhar com os significados da GDV, a linguagem usada deve ser acessível ao aluno, para que ele aprenda a analisar um gênero multimodal sob esse foco.
- Solicitar, aos alunos, que pesquisem, na biblioteca escolar e/ou em *sites* confiáveis, charges, tragam-nas para a sala, para que seja feita a análise. Os alunos poderão utilizar as primeiras charges pesquisadas no segundo passo. O professor pode escolher com os alunos uma temática específica, como "pessoas em situação de rua" abordada na Charge de Angeli analisada, para que todos trabalhem com exemplares do gênero que focalizem a mesma temática.
- Solicitar que leiam as charges selecionadas, em casa, e anotem as conclusões de leitura e que levem para sala de aula, para que possam fazer uma análise

[69] Sugerimos a leitura, pelo professor, do capítulo 2 da obra "Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos", de autoria de Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa (2015), para esclarecimento do que se tratam as esferas a fim de explicar aos aprendizes.

[70] Toda a charge retrata assuntos atualizados, reais, temas que estão sendo debatidos naquele momento na sociedade, por isso prendem-se ao tempo, ou seja, é um texto temporal e sua interpretação depende, muitas vezes, de relações intertextuais. Exige-se que o leitor esteja inteirado com o que se passa no mundo a sua volta e faça inferências para realizar a leitura do texto chárgico ou, ainda, busque complementar a leitura deste texto com a leitura de outros textos (Teixeira, 2010, p. 97).

conjunta com o professor e com os colegas. Espera-se que os alunos se atentem para os efeitos de sentido do verbal e do não verbal, para o papel dos participantes, para a crítica em relação à temática abordada, para os fatos que são conhecidos e para fatos novos que foram evidenciados ao interpretarem a charge.

- Escolher, a partir das conclusões de leitura, uma (ou mais) charge para ser analisada. As conclusões de leitura deverão ser lidas por todos os alunos para a turma, a fim de escolher uma charge para ser analisada. O ideal é que se analise, no máximo, duas charges, para que seja possível contemplar uma grande quantidade de informações da composição visual selecionada.
- O professor deverá analisar uma das duas charges escolhidas (a análise pode ser feita por meio de apresentação em um *data show*, ou como o professor preferir) e solicitar que os alunos façam a análise da outra charge, sozinhos. Propor que os alunos analisem a charge e que utilizem as categorias da GDV, escolhidas pelo professor. O registro da análise deve ser feito no caderno de leitura de gêneros. O professor poderá apresentar a análise que consta neste trabalho, da charge de Angeli, e investigar com os alunos se eles observaram aspectos parecidos com a análise modelo.
- Caso o professor utilize os mesmos significados que analisamos na charge de Angeli, poderá seguir o mesmo roteiro que apresentamos na seção 5 (cinco) deste capítulo, fazendo as adaptações necessárias.
- O professor poderá fazer uma roda de conversa com os alunos e solicitar que socializem os resultados da análise de uma charge que fizeram. É importante que, nessa roda, professor e alunos teçam comentários sobre as análises, garantindo com isso um espaço de discussão e contribuindo para a ampliação dos conhecimentos de todos, o que será útil aos alunos também para a atividade de produção de uma charge.

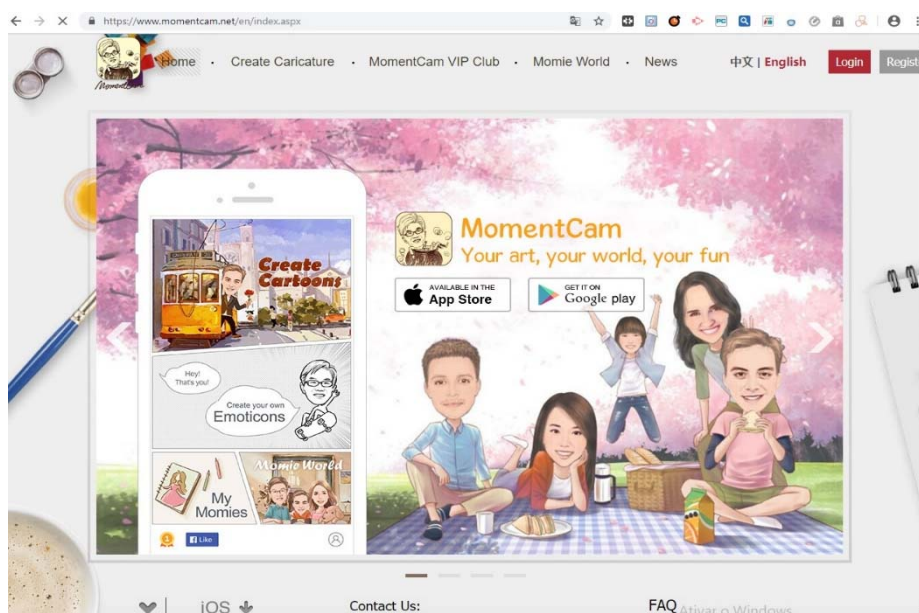
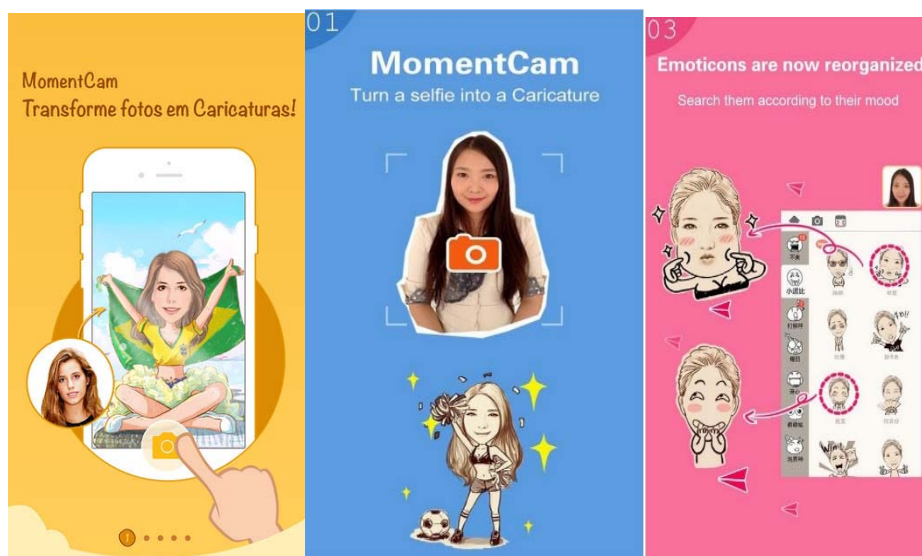
Quarto passo: Hora da produção de uma charge

- Solicitar, aos alunos, a primeira produção de charge, esclarecendo que a primeira leitura de suas produções não será feita pelo professor, mas pelos colegas. Os alunos deverão trocar suas produções entre si para leitura e apontamento das impressões de leitura e de sugestões ao produtor.

- Orientar os alunos para que produzam uma charge abordando (ironizando/ criticando) um fato que pode estar em consonância com a temática abordada na análise feita em sala de aula ou produzir um texto que aborde um tema que esteja em evidência no contexto atual.
- Orientar os alunos a planejarem sua produção, levando em conta:

  ✓ os propósitos do gênero que vão produzir;
  ✓ o tema que será abordado no gênero;
  ✓ o modo como o gênero se estrutura;
  ✓ a relação entre os modos semióticos que constituem a charge e são responsáveis pelo sentido humorístico, pela crítica;
  ✓ o enquadramento da charge;
  ✓ a representação caricatural dos participantes.
  ✓ a representação do cenário, ou seja, a organização do plano de fundo.

- Caso os alunos não saibam desenhar, eles poderão utilizar recortes de gravuras e jornais, desde que tenham consonância com os enunciados verbais inseridos na charge. Podem, ainda, utilizar aplicativos, como o *MomentCam*, que é capaz de converter fotos em caricaturas. Vejamos uma imagem do MomentCam.

FIGURA 2 – Captura de tela do aplicativo *Momentcam*

Fonte: MomentCam,2019.

Por meio desse aplicativo, é possível tirar uma fotografia ou buscar dos arquivos pessoais e criar a própria caricatura. É possível criar um super-herói, um jogador de futebol famoso, dentre outras possibilidades; tudo isso de forma bem divertida. O aplicativo do *Android*, permite que tudo isso seja feito por meio de um aparelho de celular. O uso do programa é muito simples, pois basta um clique, e o aplicativo aponta todas as opções.

Tudo isso nos remete para importância de se trabalhar pautado em uma pedagogia de multiletramentos, que pode ou não envolver a tecnologia. O importante é proporcionar práticas de letramento que coloquem os alunos como protagonistas, que valorizem a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica da constituição de textos. Acreditamos, que, independente de produzirem charges impressas ou em um aplicativo, o importante é fazer o aluno e professor serem ativos em situações que garantam práticas efetivas de letramento e de mudança social.

- Solicitar aos alunos que usem rascunhos, revisem suas produções, para, então, entregarem-nas para um colega a fim de que leia, teça comentários e devolva com os comentários para o aluno produtor.
- Em uma roda, promover um espaço de escuta crítica. Discutir com os alunos suas produções e considerações feitas pelo aluno leitor/interlocutor, para que o professor verifique se as produções estão de acordo com a proposta. Por exemplo, as condições de produção da charge, os propósitos, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Deverão ser levados em

consideração, também, aspectos relacionados à GDV, tais como: que tipo de participante o aluno produziu (coisas, animais, pessoas); se os participantes olharam para seu interlocutor, com o objetivo de interagir; como foram representados os participantes para estabelecer a distância social; se em plano fechado, bem fechado, médio, aberto; quais elementos foram mais destacados, a fim de contemplar a saliência; se as informações foram dispostas de forma a apresentar mais significados, na esquerda e direita ou no plano superior e inferior.

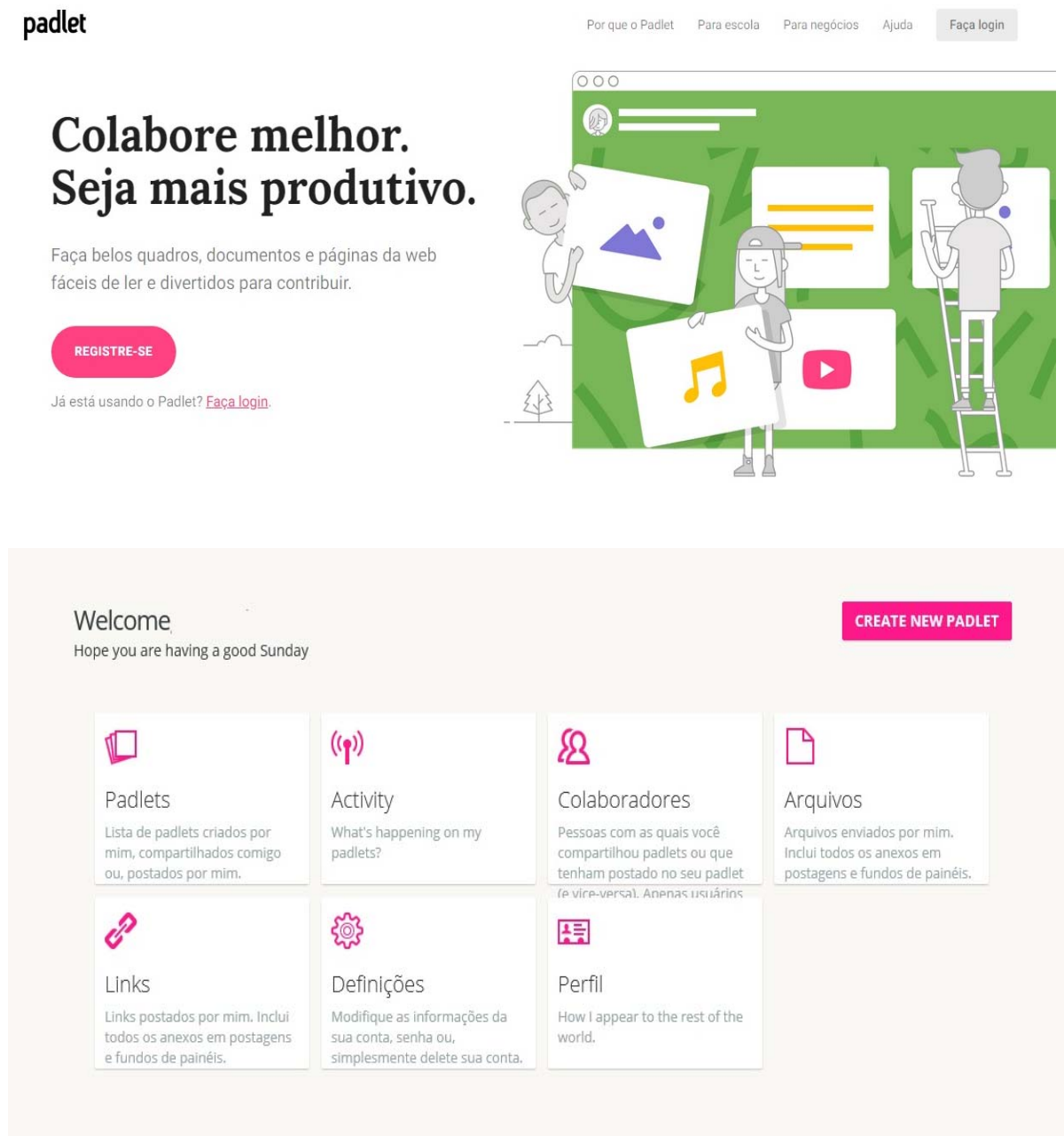
Quinto passo: Avaliação

As propostas de análise e de produção tornam possível conduzir os alunos à reflexão sobre a temática dos textos, sobre a relevância do assunto abordado para o nosso dia a dia. Acreditamos que, por meio de propostas didáticas com gêneros discursivos, tais como a charge, proporcionamos uma leitura crítica de gêneros pertencentes a outras esferas, além da escolar, valorizamos o discurso midiático e colaboramos com a formação de opinião dos aprendizes.

O professor poderá solicitar uma autoavaliação ou o professor poderá, também, avaliar, comentando cada produção dos alunos. Com a socialização das produções dos alunos, é possível suscitar reflexão e avaliar a qualidade do gênero produzido.

Sexto passo: Circulação das produções dos alunos

- Divulgar as produções dos alunos no mural da escola e/ou no site da escola ou no jornal escolar, para garantir a circulação do gênero.
- Caso o professor queira, existem programas que são bastante interessantes para o compartilhamento das produções dos alunos como, por exemplo, o programa *Padlet*.
- Vejamos a plataforma do *padlet*.

FIGURA 3 – Captura de tela da página inicial do *Padlet*

Fonte: Padlet, 2019.

Em sua plataforma, é possível que os alunos registrem o conteúdo explorado em sala de aula, bem como os roteiros de suas produções. Os ícones colocados nos murais podem ser arrastados, proporcionando uma boa organização. O aluno pode utilizar também o *Padlet* como diário de leitura de gênero, proposto no passo 1 da nossa proposta. O aprendiz pode registrar na plataforma do programa todas as atividades trabalhadas na proposta ou em sua rotina de sala de aula. O mural pode

ser compartilhado pelo *Facebook, Twitter, E-mail* ou outras redes sociais e plataformas. *O Padlet* também possui a opção de mudança de *layout* e de inserir imagens oriundas de outro computador.

Para finalizar esta seção, salientamos que essa proposta já foi por nós aplicada em uma turma do 9º ano de uma escola pública e que os resultados foram muito satisfatórios. Ela também já foi apresentada em minicursos que visavam à formação de professores e igualmente foi bem avaliada e recebida. Ressaltamos, ainda, que ela pode ser adaptada para a abordagem de outros gêneros, em outros anos e níveis de ensino e para o ensino de outras línguas.

7 Considerações finais

Nosso objetivo neste capítulo foi apresentar uma proposta de abordagem de um gênero multimodal, que circula em diferentes meios de comunicação, com frequência, em nossa sociedade: a charge. A charge vem se solidificando como uma importante ferramenta de difusão cultural e se caracteriza como um gênero muito explorado, nos últimos tempos, na esfera escolar, pois contribui para o ensino de LP com alunos dos diferentes anos escolares.

Como explicitamos, escolhemos esse gênero pelo fato de os alunos terem sempre acesso a ele, gostarem dele; pelo fato de ele ser constituído pelos modos verbal e imagético, o que requer do leitor a competência de perceber a relação desses modos na construção de efeitos de sentido; pelo fato de abordar um tema atual e em evidência no momento de sua produção e por apresentar em geral uma crítica de cunho social, político, econômico etc. Para dar conta de uma abordagem que levasse em conta as especificidades do gênero e os efeitos das escolhas dos modos verbal e imagético, baseamo-nos em Bakhtin (2003) e em van Leeuwen (2005), Kress (1989) e Kress e van Leeuwen (2006).

Na análise que fizemos e na proposta apresentada, procuramos desenvolver também uma prática de multiletramentos, que contemplasse textos múltiplos e multimodais, que levasse os alunos e professores a refletir sobre temas em evidência na nossa sociedade, sobre como nos gêneros são construídas representações de mundo, as quais podem e devem ser discutidas e problematizadas no espaço de sala de aula. Acreditamos que isso pode levar esses sujeitos a uma participação mais

ativa na sociedade e está em conformidade com o que se preconiza na pedagogia dos multiletramentos:

> os multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e cultural. [...] Com esta pauta explícita para a mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados. [...] Desta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os *designers* ativos do futuro social (Jewitt, 2008, p. 245).[71]

Temos a certeza de que nossa análise e proposta não esgotaram todas as possibilidades de abordagem do gênero charge e que podem ser aprimoradas ainda. Todavia, elas constituem caminhos possíveis para a abordagem de um gênero multimodal, a partir das contribuições de Bakhtin e dos pressupostos da Gramática do *Design* Visual. Elas podem contribuir para a prática de leitura e de produção de gêneros multimodais, no ensino de línguas, e direcionam para um repensar sobre teorias e práticas que estão ligadas ao estudo das variadas manifestações semióticas.

Acreditamos que este trabalho evidencia a potencialidade da abordagem dos modos semióticos e das especificidades de um gênero. Além disso, demonstra uma possibilidade de aplicação dos construtos de uma teoria tão pouco explorada no ensino de línguas no Brasil, a GDV.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: Artigo 227. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 01 mar. 2018.

[71] Nossa tradução de: Multiliteracies has at its center the idea of a social and culturally responsive curriculum [...] With this explicit agenda for social change, the pedagogic aim of multiliteracies is to attend to the multiple and multimodal texts and wide range of literacy practices that students are engaged with [...] From this perspective, the social and political goal of multiliteracies is to situate teachers and students as active participants in social change, the active designers of social futures (Jewitt, 2008, p. 245).[71]

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais:* 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, l998.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC – BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica/organização Tereza Perez. São Paulo: Editora Moderna, 2018. Vários autores.

FOLHA DE SÃO PAULO: *Charge de Angeli*. São Paulo, publicada em 14.05.2000.

FUZER, C; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GUISARDI, C. M. A. A. *Leitura e produção de histórias em quadrinhos*: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design* Visual e em aulas do Portal do Professor. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to functional grammar*. London: Edward, Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. *In:* COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 153-161.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. *Reading Images:* the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. *Multimodal discourse:* the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEWEN, T. *Reading Images*: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. *Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOMENTCAM. *Your art, your world, your fun*. Disponível em: <https://www.momentcam.net/en/>. Acesso em 01 mar.2018.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OPEN BRASIL.ORG. Charges: Manuel de Araújo Porto Alegre - Pioneiro no Brasil. Disponível em: https://charge.openbrasil.org/2014/05/manuel-de-araujo-porto-alegre-pioneiro.html?m=1. Acesso em: 25 mar. 2019.

OTTONI, M. A. R. *Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa*: uma abordagem discursiva crítica. 2007. 400 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OTTONI, M. A. R. As representações identitárias de gênero no humor sexista. *In:* OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C. (Org.). *Discursos Identidades e letramentos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 25-62.

OTTONI, M. A. R *et al.* A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. *Polifonia*, Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/6. Acesso em: 09. fev. 2016.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguistica. *Letra Magna.com*, ano 05, n. 11, p. 1-18, 2. sem. 2009. Disponível em: http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf. Acesso em: 9 jan. 2016.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica:* o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

ROJO, R. H. *Escola Conectada*: os multiletramentos e as TICs: São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H; MOURA, E. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMÃO, S. C. G. *Onde está a graça*: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplícito. 2001. 345f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

SANTOS, D. S. *O retrato do morador de rua da cidade de Salvador-Ba*: Um estudo de caso. 2009. Monografia (Graduação em Direitos Humanos e Cidadania), 71p. Universidade do Estado da Bahia, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/960190-O-retrato-do-morador-de-rua-da-cidade-de-salvador-ba-um-estudo-de-caso.html. Acesso em: 20 abr. 2015.

SANTOS, E. P. *Gêneros textuais e o discurso das charges:* um campo fértil de intertextualidade. Disponível em: https://docgo.net/viewdoc.html?utm_source=generos-textuais-e-o-discurso-das-charges-um-campo-fertil-de-intertextualidade. Acesso em: 26 dez. 2015.

SILVA, C. L. M. *O trabalho com charges na sala de aula*. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

TEIXEIRA, M. C. O gênero jornalístico charge no letramento escolar. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 19, p. 89-107, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *D.E.L.T.A.*, v. 6, n. 1, p. 82, 1990.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London/New York: Routledge, 2005.

CAPÍTULO 6

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DOS PROFESSORES TUTORES NO FORNECIMENTO DE *FEEDBACK* EM UM CURSO DE LETRAS-INGLÊS EAD

Fernanda Costa Ribas

Introdução

Dreyer, Bangeini e Nel (2005) elencam fatores pessoais e contextuais que podem afetar o sucesso e o insucesso de aprendizes no contexto de ensino a distância (EaD). Dentre os fatores pessoais, os autores citam: o *background* dos alunos, as variáveis afetivas, cognitivas e metacognitivas, a motivação e as estratégias de aprendizagem que implementam ao estudar em tal contexto. Afirmam que, para sobreviverem ao contexto EaD, os aprendizes precisam desenvolver a capacidade de fazer conexões entre conhecimento prévio e conhecimentos advindos do curso, selecionar a abordagem que precisam utilizar para completar uma tarefa e monitorar continuamente seu progresso. Além disso, precisam estar motivados para conseguirem ter persistência para a realização de tarefas, ao mesmo tempo em que mantêm em baixa sua ansiedade quando suas expectativas não são atendidas. Dentre os fatores contextuais, os autores mencionam variáveis ligadas ao contexto familiar do aluno que podem influenciar sua aprendizagem, como problemas familiares, problemas de saúde, falta de apoio da família e falta de tempo para se dedicar aos estudos. Os materiais e recursos do curso, a quantidade e qualidade do *feedback* oferecido pelos professores e as questões tecnológicas também estão dentre os fatores chamados contextuais. Desses, o que me interessa e me intriga enquanto professora e pesquisadora dos processos de ensino e aprendizagem de línguas em contexto a distância é o *feedback* oferecido aos aprendizes, tema esse que será foco do presente capítulo.

No decorrer do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (Parfor), percebi que desenvolver as habilidades interativas dos alunos não é uma tarefa fácil, no contexto EaD, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (LE), considerando que muitas vezes os discentes não se engajam nas oportunidades que são oferecidas no curso (*webconferências*, laboratório com atividades de reforço) e relutam em contatar seu professor tutor. Além disso, é comum que espaços que poderiam ser de forma frutífera usados para interação se resumam a um monólogo, como é o caso dos fóruns de discussão. Diante dessa situação, a mediação pedagógica e o *feedback* nos fóruns de discussão precisam ser cuidadosamente pensados de forma que possam auxiliar o aprendiz, futuro professor, no desenvolvimento na LE, para que

ele construa conhecimentos na/sobre essa língua e para que reflita sobre sua experiência de formação no curso. No entanto, esse *feedback* não pode tampouco servir apenas para motivar os alunos a participarem das discussões, se pretendemos alcançar um perfil[72] de professor de línguas:

- consciente das teorias e metodologias de ensino que embasam seu fazer docente;
- questionador de sua realidade de trabalho;
- criativo, crítico e autônomo na busca de soluções;
- capaz de transformar seu entorno educacional e de desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- capaz de usar a LE, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros;
- capaz de utilizar das novas tecnologias.

Por isso, o objetivo do presente capítulo é discorrer acerca de aspectos envolvidos na mediação pedagógica na EaD e sobre o papel do professor tutor no fornecimento de *feedback* que possa colaborar para o desenvolvimento das habilidades e competências em LE dos aprendizes. A discussão aqui proposta se baseará em literatura sobre processos de ensino e aprendizagem na EaD e em minhas experiências no Curso de Letras-inglês (Parfor), oferecido na modalidade a distância. Primeiramente, apresentarei uma revisão da literatura acerca de mediação pedagógica e *feedback* na EaD, apoiando-me em autores como Ros I Solé e Truman (2005), Garrido (2005), Paiva (2006), Hattie e Timperley (2007), Shute (2008), Masetto (2013) e Pesce (2014). Em seguida, apresentarei uma proposta de abordagem no fornecimento de *feedback* para tarefas que envolvem a produção escrita em LE ou discussões realizadas na LE em fóruns de discussão, com base na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978).

Mediação pedagógica na EaD

Mediar: verbo transitivo. Sinônimo de intervir, de modo a "interferir no desenvolvimento de" (DICIO, 2019). Como ressaltam Lamy e Hampel (2007, p. 32), "a

[72] Esse perfil é descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-inglês (Parfor).

mediação é amplamente entendida como se referindo à interação e envolvendo negociação". Interação entre professor e alunos, na EaD, é condição para que a aprendizagem ocorra (Bruno; Pesce, 2012).

Assim, na EaD, o verbo mediar e, consequentemente, o papel do professor tutor ganham destaque. O sentido de mediação é expandido: não se trata de qualquer tipo de interferência, mas de uma intervenção pedagógica realizada pelo professor tutor que consiga promover a reflexão do aluno em formação acerca dos conceitos trabalhados em um curso e a articulação entre esses conceitos e suas experiências. Essas intervenções, de acordo com Pesce (2014, p. 195), devem ainda: promover a "troca de experiência entre os profissionais", fomentar problematizações, serem refletidas de forma a serem realizadas em momento oportuno, adequadas às necessidades do grupo de aprendizes e de maneira a atender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, por incluir uma intervenção de alguém em relação a algo[73], o papel exercido por aquele que a realiza está no cerne da mediação. É o que ressalta Masetto (2013, p. 151) ao definir mediação pedagógica como "a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos". Apesar de a mediação pedagógica se balizar na maneira como o professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, é o sujeito aprendiz que é protagonista das atividades, segundo Masetto (2013, p. 151), de forma que consiga

> coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial.

[73] Entendo que a mediação pode ser realizada por outras ferramentas mediacionais, ou seja, por softwares e hardwares que temos a nossa disposição (Internet, jornais, livros etc), como ressaltam Lamy e Hampel (2007). Não apenas os professores tutores, mas outros aprendizes também podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem. No entanto, neste capítulo, ressalto o papel exercido pelos professores tutores como mediadores e como certas práticas podem alavancar a aprendizagem dos alunos em contextos virtuais.

Como a mediação pedagógica é um processo que se concretiza "por meio das atividades, das técnicas e das práticas programadas" (Masetto, 2013, p. 147) em uma disciplina, é necessário que o professor implemente estratégias que possam incentivar a participação dos alunos, a interação, o espírito de equipe na produção de conhecimento, além de motivá-los a desenvolver atitudes como ética, respeito, abertura e criticidade (Masetto, 2013). Dentre essas estratégias, Masetto menciona a apresentação de perguntas orientadoras para debate e reflexão, a discussão de dúvidas dos aprendizes, a proposição de situações-problema ou desafios, os comentários ou questões que permitam aos aprendizes "estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos" e "desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas" (Masetto, 2013, p. 152).

Masetto (2013, p. 154) ainda pontua que faz parte da mediação pedagógica repensar a maneira como se avalia os alunos, de forma que a avaliação se caracterize por um "processo de *feedback* ou de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem". Na próxima seção, discutiremos sobre *feedback* mais detalhadamente.

Feedback: conceito e importância na EaD e na aprendizagem de LE

Os processos de *feedback* vêm sendo investigados em contextos presenciais de ensino há anos, principalmente quando se trata do ensino de escrita em uma LE. Devido a essa ligação com o processo de escrita, o conceito de *feedback* é, muitas vezes, erroneamente confundido e limitado à correção de erros. No entanto, como ressaltam Hattie e Timperley (2007, p. 81), *feedback* é qualquer "informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, pai, *self*, experiência) em relação a aspectos do entendimento e do desempenho de uma pessoa". O foco, portanto, está no desempenho de um indivíduo em uma determinada atividade. Para Hunt (2001, p. 173), o *feedback* se caracteriza como conselhos dados a um indivíduo numa tentativa de "reduzir a distância entre níveis atuais e desejados de desempenho".

Portanto, em geral, *feedback* é sinônimo de resposta, “motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem" de um aluno (Paiva, 2006, p. 221). Em se tratando do contexto de interações *on-line*, Paiva (2006, p. 221) ressalta que o *feedback* é uma “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la". Para a autora, o *feedback*, tal como apontam também Hattie e Timperley (2007), pode ser fornecido por um professor, colega, computador ou até mesmo alguém que não está diretamente envolvido no ambiente de aprendizagem.

Em qualquer situação de interação, seja face-a-face ou mediada por um computador, como explica Paiva (2006), o *feedback* desempenha um importante papel, pois sinaliza ao interlocutor, por meio de um gesto, um olhar, uma fala etc., que estamos atentos ao que está sendo dito. A autora classifica essa sinalização em dois tipos: interativa, ou seja, aquela que tem por objetivo mostrar ao interlocutor que estamos interessados e acompanhando o que está sendo afirmado, e avaliativa, quando se demonstra aprovação, desaprovação, dúvida, desconfiança em relação àquilo que é afirmado.

O caráter avaliativo do *feedback* é considerado também na classificação de Hattie e Timperley (2007). Os autores definem quatro tipos de *feedback* para tarefas realizadas a distância:

1) Em relação à tarefa: considerações acerca da tarefa entregue pelo aluno, se está correta ou não.
2) Em relação ao processo: comentários sobre os processos e estratégias implementados pelo aluno para realizar a tarefa.
3) Em relação à autorregulação: lembretes aos alunos sobre estratégias que podem usar para melhorar suas produções.
4) Em relação ao eu (*self*): elogios e comentários sobre o esforço dos alunos na realização de uma tarefa.

Em se tratando de tarefas específicas em LE, Ros I Solé e Truman (2005) definem três tipos de intervenção que podem ser realizadas pelos professores tutores ao fornecer *feedback* aos aprendizes. Esses parecem corresponder aos tipos de intervenção elencados por Hattie e Timperley (2007), uma vez que incluem tanto

o retorno dos professores tutores em relação aos erros nas tarefas, quanto comentários, elogios e dicas que podem ser aproveitados pelos alunos para melhorar suas produções na LE:

1) Correção dos erros nas produções dos alunos.

2) *Feedback* específico em relação a determinados erros ou problemas nas produções dos alunos, seguido de sua correção.

3) Comentários mais gerais sobre as produções dos alunos, ou seja, sobre o desempenho dos alunos em uma tarefa, de forma a diminuir a lacuna entre o desempenho atual e o desempenho desejável. Segundo os autores, esses devem focalizar as ações que precisam ser tomadas pelos aprendizes para superar problemas e erros identificados em suas produções. Os comentários devem incluir fontes de informação aos alunos e dicas de estratégias que precisam desenvolver.

Diferentemente da correção e do *feedback* específico, que focalizam os erros dos alunos, os comentários são mais personalizados e pontuam não só os problemas, como também as características positivas das tarefas dos aprendizes. Para os autores,

> bons comentários fornecem ao aprendiz uma percepção de como outras pessoas reagem àquilo que ele ou ela produziu na língua-alvo, de forma personalizada e adequada ao contexto (Ros I Solé; Truman, 2005, p. 81).

A partir dessas três classificações, Ros I Solé e Truman (2005) sugerem que o *feedback* seja baseado no diálogo entre professor tutor e alunos. Nessa perspectiva, não interessa apenas como o professor tutor intervém nas tarefas dos alunos, mas como os alunos interpretam e reagem aos comentários feitos pelos professores tutores. Perguntas e referências específicas às postagens e produções prévias dos alunos podem auxiliar no estabelecimento desse diálogo defendido pelos autores.

Defendendo a superioridade do *feedback* formativo, ou seja, *feedback* que tem por objetivo "aumentar o conhecimento do aluno, suas habilidades e

compreensão em relação a uma área específica ou habilidade geral" (Shute, 2008, p. 156), Shute (2008) elenca características do *feedback* que podem impactar de forma positiva a aprendizagem dos alunos. A autora explica que um bom *feedback* deve ser baseado na verificação (*verification*) e na elaboração (*elaboration*). A verificação refere-se à confirmação da resposta do aluno, se ela está correta ou não. A elaboração, por sua vez, diz respeito a comentários ao aluno, que podem ser mais direcionados ou gerais, referentes a um tópico, à resposta do aluno, a erros específicos ou dicas. O *feedback* mais direcionado, geralmente, envolve a explicação do porquê de a resposta do aluno estar errada e a indicação da resposta correta e, por essa razão, é considerado como superior ao *feedback* mais geral.

Shute (2008) também discute sobre a complexidade e a quantidade das informações ao se fornecer *feedback*. Em geral, quando o *feedback* traz muitas informações, os alunos tendem a ficar confusos e não saber ao certo o que precisam modificar em suas respostas. No entanto, como a autora pontua, os resultados das pesquisas são inconclusivos quanto aos efeitos da complexidade do *feedback* (por exemplo, diferentes estilos de correção de erros) na aprendizagem dos alunos. Por essa razão, a autora sugere que, em vez de nos atermos à complexidade do *feedback*, devemos nos preocupar com a natureza e a qualidade do conteúdo do *feedback*, o qual deve se preocupar em fornecer aos alunos informações sobre seu progresso em direção a seus objetivos de aprendizagem.

Independentemente da classificação que se decide adotar, esses tipos de *feedback* caracterizados por Ros I Solé e Truman (2005), Paiva (2006), Hattie e Timperley (2007) e Shute (2008) são relevantes principalmente em se tratando do contexto de cursos ministrados na modalidade a distância, uma vez que dão ao aluno uma perspectiva de seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento da confiança e autonomia do aprendiz (Garrido, 2005).

No entanto, fornecer *feedback* que não seja apenas transmissão de informação entre professor tutor e alunos e que possibilite ao aprendiz construir por si próprio o conhecimento é um dos grandes desafios da EaD (Valente, 2013). Acesso à informação não é garantia de que o aluno conseguirá construir conhecimentos a partir do que colhe na internet, por exemplo. Em seu processo de aprendizagem, ele

tem que desenvolver sua segurança, autonomia e competências acadêmicas e profissionais.

Apesar de o *feedback* ser, portanto, entendido por diversos autores como facilitador da aprendizagem, Shute (2008) ressalta que ele também pode ter um efeito negativo na aprendizagem dos alunos. Como exemplos desse efeito negativo, a autora cita o *feedback* que é muito controlador e que só traz críticas ao desempenho do aluno, o *feedback* baseado em notas e que compara um aprendiz em relação a outro e o *feedback* que é muito genérico e vago, não trazendo informações úteis que podem levar o aprendiz a alterar e melhorar suas estratégias de aprendizagem.

Outros desafios impostos pelo *feedback* comentados por Garrido (2005) e Valente (2013) são:

1) Pode ser mal interpretado – há perigo de haver discrepância entre o que o aluno quer e precisa e o que o professor tutor provê. Isso acontece, pois os alunos têm suas próprias visões sobre o *feedback* que eles precisam e como este deveria ser oferecido pelo professor tutor.
2) Pode ser intrusivo e acabar inibindo os alunos, privando-os de participar de forma ativa em um curso.

Acrescentamos a esta lista o tempo de resposta do *feedback* como um desafio que pode surgir em contextos EaD, desafio esse que enfrentamos no Curso de Letras-inglês (Parfor), tendo em vista a organização desse programa. Os professores tutores seguiam diretrizes no fornecimento de *feedback* determinadas pelos professores conteudistas e professores formadores[74]. Quando apresentavam dúvidas com relação a como intervir nas produções dos alunos, precisavam acionar o professor formador da disciplina, que dificilmente conseguia responder imediatamente ao professor tutor. Com isso, o tempo de resposta ao aluno acabava se estendendo mais do que gostaríamos, o que incidia na motivação dos aprendizes,

[74] O professor tutor era responsável por mediar as interações no *Moodle*, corrigir as tarefas e provas, lançar notas, esclarecer dúvidas dos alunos, dentre outros. O professor conteudista, também chamado de professor autor, era aquele responsável pela elaboração dos conteúdos e materiais didáticos das disciplinas ministradas no curso. Era ele que escolhia os conteúdos e textos, além de elaborar as atividades do *Moodle* e do guia de estudos. O professor formador, também chamado de professor regente, era responsável por acompanhar a disciplina no *Moodle*. Cabia a ele propor temas de discussão dos *chats*, realizar webconferências, supervisionar os conteúdos das mensagens dos fóruns de discussão e reorientar os professores tutores, quando fosse necessário. Em algumas disciplinas, o papel de professor conteudista e professor formador foi exercido por um mesmo docente.

como apontou uma pesquisa realizada por Pereira (2016) no contexto do Curso de Letras-inglês (Parfor).

O objetivo da pesquisa de Pereira (2016) foi identificar e analisar crenças relacionadas ao *feedback* de alunos e tutores. Pretendeu-se também verificar as estratégias de *feedback* que os tutores utilizavam na plataforma *Moodle* em atividades de língua inglesa (LI), bem como as emoções dos alunos participantes deste estudo mediante a intervenção do tutor. Participaram da pesquisa duas alunas e duas tutoras do curso. Foram aplicados questionários aos tutores e alunos e realizadas entrevistas semiestruturadas. Além disso, foram analisados fóruns de discussão em três disciplinas do Curso de Letras-inglês (Parfor) no intuito de analisar como se dava a intervenção dos tutores nas produções em LI dos alunos. Dentre os resultados da pesquisa de Pereira (2016) que convêm ressaltar estão:

> 1) As professoras tutoras divergiam em suas estratégias de *feedback*, de acordo com suas crenças sobre como o *feedback* deveria ocorrer, considerando suas experiências como alunas e professoras em outros contextos de ensino e a percepção que tinham a respeito das crenças e necessidades dos aprendizes. Enquanto uma professora tutora preferia uma abordagem mais afetiva no fornecimento de *feedback*, optando pela correção indireta dos erros dos alunos (questionamentos que levavam os alunos a refletirem sobre seus erros), a outra costumava adotar uma abordagem mais direta, explícita na correção de erros.
>
> 2) Ambas professoras tutoras optaram pelo fornecimento de comentários motivacionais nas produções dos alunos, atitude essa que parece ter sido adaptada ao contexto de ensino em que estavam atuando, caracterizado por altas taxas de desistência dos alunos, principalmente nos primeiros períodos do curso.
>
> 3) As alunas pesquisadas demonstraram expectativas altas de terem suas produções corrigidas para conseguirem avançar na aprendizagem da LI e de entenderem o porquê de seus erros e também de seus acertos. No entanto, apresentaram certa resistência em relação ao tipo de intervenção feita pelo professor tutor, quando essa não atendia as suas expectativas. Assim, foi percebido que intervenções dos professores tutores que iam ao encontro de suas expectativas geravam sentimentos de felicidade e valorização nas alunas pesquisadas. Já a demora na aplicação de *feedback* e a atitude de

> arrogância de alguns professores tutores do curso na aplicação do *feedback* desencadearam emoções de desconforto, desmotivação e vergonha e foram apontados pelas alunas como aspectos prejudiciais à aprendizagem no curso. Ficou evidente nos dados das entrevistas e questionários que experiências negativas relacionadas ao modo como foi corrigida no passado afetaram a maneira de uma das alunas pesquisadas encarar o *feedback*.

Considerando os resultados da pesquisa de Pereira (2016) e pensando na especificidade de aprendizagem da LI no Curso de Letras-inglês (Parfor), entendemos que o *feedback* oferecido pelos professores tutores se faz ainda mais importante, pois, atrelado a outros fatores, pode incidir na participação dos alunos nas tarefas e, consequentemente, no desenvolvimento de suas habilidades e competências na LI. Na próxima seção, apresentamos, portanto, nossa proposta para o fornecimento de *feedback* em contextos de aprendizagem de línguas a distância.

Feedback em tarefas em LI: diretrizes com base nas experiências vivenciadas no Curso de Letras-inglês (Parfor)

Defendo a importância de fornecer *feedback* que incentive a participação dos alunos e a interação entre professor tutor e alunos na construção de conhecimentos na/sobre a LE, que seja sensível às especificidades do contexto EaD com que se trabalha, no que diz respeito aos prazos, organização, ferramentas tecnológicas disponíveis, características dos alunos, dentre outros. Ao fazer minhas considerações, apoio-me na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) para tratar de *feedback* e elaborar diretrizes sobre como aplicá-lo em tarefas envolvendo a LI no contexto EaD.

A teoria sociocultural vygotskiana entende a aprendizagem como um processo social e, portanto, a interação como elemento essencial no desenvolvimento individual, ou seja, no desenvolvimento da cognição dos aprendizes. Nessa perspectiva, "toda aprendizagem humana é mediada através, e moldada pela interação com os outros" (Lamy; Hampel, 2007, p. 32). Como pontua Vygotsky (1978, p. 57):

> Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiramente, em nível social e, posteriormente, em um nível individual; primeiramente, entre pessoas (nível interpsicológico) e, então, dentro da criança (nível intrapsicológico). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam dos relacionamentos atuais entre os indivíduos.

Esse processo de co-construção de conhecimento que acontece do nível social para o individual "não ocorre em um vácuo" (Lamy; Hampel, 2007, p. 32), mas por meio de ferramentas mediacionais, dentre elas, a linguagem e outros sistemas simbólicos[75], os quais são entendidos como ferramentas de regulação na comunicação, pois é por meio delas que construímos sentido do mundo e orientamos nossas ações (Negueruela-Azarola, 2011). Outras ferramentas, citadas por Lamy e Hampel (2007), que podem atuar como mediadoras são: as crenças que os indivíduos trazem para as interações, as instituições sociais onde as interações ocorrem (por exemplo, escola, lar, supermercado), os *softwares* e *hardwares* que as pessoas podem acessar e a estrutura temporal que molda as trocas interacionais. Ainda, para os autores, a mediação ocorre em duas vias, com tais ferramentas moldando a aprendizagem do indivíduo (o indivíduo sendo moldado) e com o indivíduo fazendo uso dessas ferramentas para suprir suas necessidades e propósitos, ou seja, o indivíduo moldando tais ferramentas.

Ao discorrerem sobre características da aprendizagem on-line, Lamy e Hampel (2007) defendem a centralidade da linguagem ao se considerar os pontos de convergência entre três ferramentas mediacionais: 1) as interações entre os participantes; 2) as tarefas propostas nos ambientes virtuais e 3) certas tecnologias específicas (meios/ modos de comunicação). É essa linguagem enquanto ferramenta mediadora da aprendizagem de LE no contexto EaD que me interessa analisar quanto à atuação do professor tutor e suas práticas de *feedback*.

Por meio de sua mediação, a qual abarca sua postura e, principalmente, a linguagem utilizada em resposta às tarefas realizadas no ambiente virtual (*feedback*), o professor tutor precisa desempenhar "um papel ativo, atuando de

[75] Vygotsky (1981) cita como exemplos de ferramentas semióticas, a escrita, sistemas numéricos, diagramas, mapas, símbolos, dentre outros

forma a articular conteúdos, interagir nas discussões, ensinar e acompanhar a aprendizagem" (Lapa; Teixeira, 2014, p. 206). Não deve apenas atuar como alguém que domina os conteúdos técnico-científicos ou a LE a serem ensinados. Precisa ter um perfil de *e-moderator*, o que pressupõe a capacidade de incentivar interações no ambiente virtual, estimular seus alunos à reflexão e à criticidade, e permitir que o processo de desenvolvimento da aprendizagem aconteça, baseado na construção coletiva de saberes (Packham *et al.*, 2006; Castro Filho; David; Souza, 2013, p. 80). Co-construção de conhecimento ou "construção coletiva de saberes" ocorre quando os professores tutores possibilitam entre os alunos "momentos de discussão, de troca interativa em que possam colocar seus pontos de vista, levantar questões e refletir sobre os temas coletivamente, exercendo autonomia e criticidade" (Castro Filho; David; Souza, 2013, p. 85). Isso pressupõe pensar nas formas de fornecer *feedback* aos alunos, considerando que "o tipo, o conteúdo, o momento, a complexidade e a acuidade do *feedback* contribuem para sua efetividade" (Brown; Harris; Harnett, 2012, p. 970).

Tomemos como base para as considerações acerca da abordagem de *feedback* que será proposta a seguinte tarefa de LI da disciplina "Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano", oferecida no 5º. período do Curso de Letras-inglês (Parfor). Trata-se de uma tarefa de produção escrita em LI. Os textos dos alunos deveriam ser postados, inicialmente, em um fórum de discussão e, posteriormente, em um *blog*:

FIGURA 1 – Tarefa de produção escrita em LI da disciplina Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano

AVA

Tarefa 32: Production forum 1 - Writing a blog post

In this task, you are going to practice your writing skills. We have created a blog for our course and we would like you to post your thoughts, impressions and feelings concerning a foreign language teaching and learning aspect. You will receive an invitation to be an author of the blog. This way, you will be able to post your text and edit it. To complete this task, you should follow these steps:

1st Write an opinion article (200-300 words) about any topic on "teaching and learning foreign languages". Include in your text the expressions you have learned in task 31.

2nd Post your text on *Moodle*. Your tutor will correct it and give you feedback on what you should improve.

3rd Go to our blog: http://discursivepractices.wordpress.com/ and login by inserting your email address and password. Note that before you login, you should create an account on WordPress. To do so, you will receive an invitation by email. You should follow the instructions from WordPress website to create your login.

4th Once you are logged in, on the left side menu, click on "Post". Then, select "add new". Write a title and the text in the box. Finally, click on "Publish".

5th Enter the blog, read the post of one of your colleagues and write a comment.

Fonte: Ribas; Tagata, 2015, p. 125.

Minha proposta de abordagem de *feedback* em relação a tarefas como esta, que exigem a produção de um texto em LI (ou no caso de postagens em LI em fóruns de discussão), é dividida em dois momentos, caracterizando, assim, dois tipos de *feedback*:

1 ***Feedback* coletivo, interativo**: comentários, dúvidas ou perguntas do professor tutor postados no fórum de discussão sobre informações apresentadas pelos alunos em seus textos, direcionadas a um aluno específico ou à turma como um todo, de forma a estimular a reflexão e a criticidade sobre os argumentos ou temas apresentados nos textos, bem como a participação e a interação entre os alunos na língua-alvo. É um momento crucial para que haja negociação de sentidos entre os participantes da discussão, conforme discutimos anteriormente acerca da perspectiva sociocultural. Ou seja, por meio de sua linguagem (na forma de perguntas e comentários postados no fórum), tanto o professor tutor quanto os alunos podem ajustar suas mensagens para se fazerem compreendidos, por meio

de estratégias como repetição literal de algum trecho da postagem, reformulações na sintaxe, substituição de palavras, modificação na estrutura de uma oração ou parágrafo, estratégias essas comentadas por Figueiredo e Silva (2014). A negociação de sentidos é realizada de forma a tornar as mensagens dos aprendizes compreensíveis tanto no que diz respeito à produção (*output*) quanto à recepção (*input*). Atenção à linguagem como ferramenta mediadora deve ocorrer também nos momentos de elogios e incentivo, que podem ser oferecidos coletivamente de forma verbal e visual (com o uso de *emoticons*, por exemplo). Problemas e erros cometidos repetidamente por mais de um aluno podem ser comentados e explicados pelo professor tutor no fórum. Quando se apontam erros cometidos coletivamente, minimiza-se o constrangimento dos alunos em relação às próprias inadequações em suas produções, mostrando que o erro é parte do processo de aprendizagem de uma LE.

2 *Feedback* individual, avaliativo: comentários e correções no texto produzido pelo aluno enviados de forma privada (por exemplo, por *e-mail*), bem como explicações sobre sua nota, quando for o caso, explicitando quais critérios estabelecidos na tarefa foram ou não atendidos e porquê. Momento para oferecer um *feedback* mais personalizado e indicar ao aluno como está seu desempenho na LI e o que precisa ser melhorado. Esse tipo de *feedback* deve ser fornecido tanto em relação à tarefa realizada pelo aluno, quanto em relação ao texto produzido na língua-alvo (conteúdo e forma). É subdividido, portanto, em duas partes:

2.1 *Feedback* sobre a tarefa: comentários do professor tutor sobre o desempenho do aluno na tarefa realizada, procurando responder as seguintes perguntas:

– O aluno atendeu os propósitos e critérios estabelecidos na tarefa, por exemplo, data de entrega, número de palavras do texto, adequação do texto ao tema, local de postagem etc?

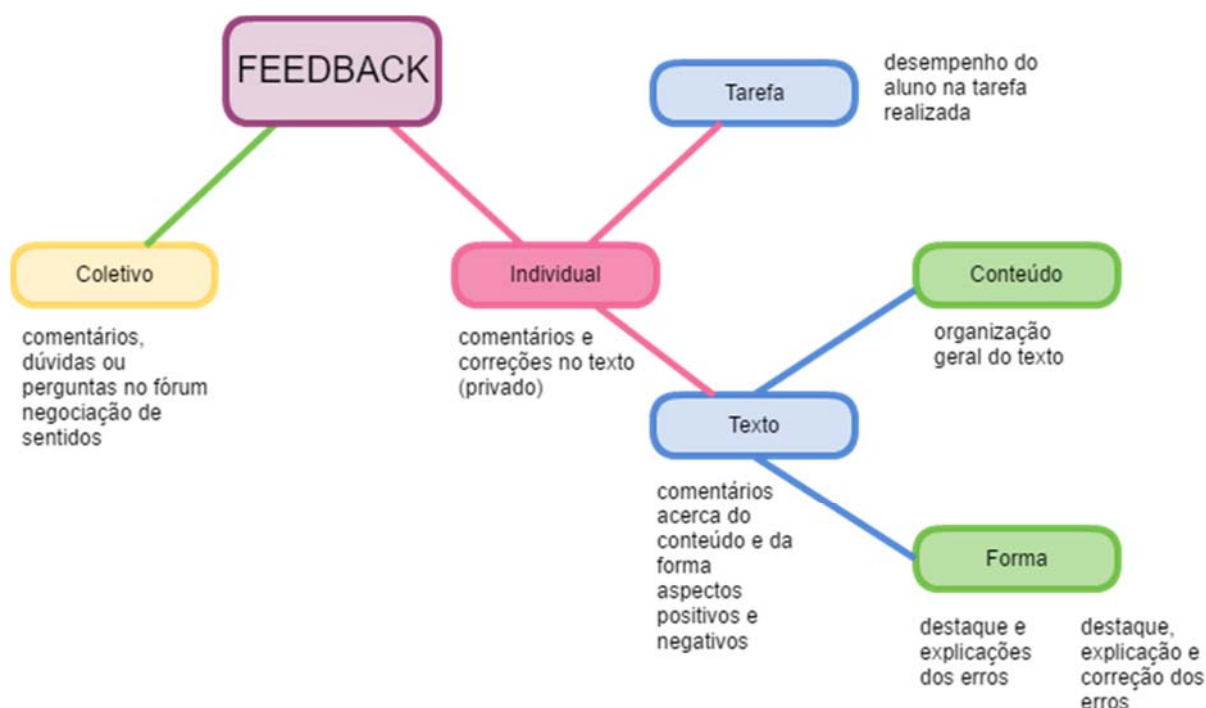
– Houve melhora na produção do aluno em relação a produções anteriores?

– O que o aluno pode fazer para melhorar seu desempenho em tarefas futuras?

2.2 *Feedback* sobre o texto: comentários acerca do conteúdo e da forma, iniciando com aspectos positivos do texto para, depois, apontar aspectos que apresentam problemas e precisam ser melhorados. É importante que o professor tutor dê dicas sobre conteúdos e exercícios extras que podem ser revisados, apontando como o aluno pode melhorar seu texto. Quanto ao conteúdo, o professor tutor pode apontar

aspectos da organização geral do texto (estrutura), tendo em vista o gênero textual ou tipo textual exigido na tarefa. Quanto à forma, pode-se escolher entre duas estratégias: a) indicar os erros nos textos/postagens dos alunos, destacando-os (por exemplo, com uso de fonte em outra cor) e fornecer exemplos e explicações acerca dos erros (por exemplo, inadequações quanto a tempo verbal, conjunções, pontuação, uso de palavras) ou b) indicar os erros dos alunos, fornecer as formas corretas (usando o recurso de taxação de palavras, por exemplo) e explicar o motivo dos erros. O professor tutor pode, ainda, solicitar, nos dois casos, a reescrita dos textos.

Na figura a seguir, resumimos a proposta de abordagem de *feedback*:

FIGURA 2 – Abordagem para fornecimento de feedback em atividades escritas em LI

Fonte: A autora.

Para que essa abordagem no fornecimento de *feedback* seja efetivada na prática, é importante estabelecer diretrizes aos professores tutores sobre como devem intervir em relação a uma tarefa proposta. Vejamos, como exemplo, as

orientações fornecidas aos professores tutores quanto à tarefa 32 anteriormente exemplificada:

Tarefa 32: Production forum 1 – Writing a blog post

Esta tarefa é avaliativa. Os alunos deverão produzir um post para nosso blog (http://discursivepractices.wordpress.com). Antes de os alunos postarem seus textos no blog, eles deverão submetê-los no fórum para correção.

As notas deverão ser atribuídas, segundo os seguintes critérios:

- 5,0 pontos para os alunos que atenderem às orientações propostas na atividade e fizerem a tarefa no prazo estipulado. Os alunos devem produzir um post com 200 a 300 palavras sobre um tópico relacionado ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Devem também ler e comentar o post de pelo menos 1 colega no blog.
- 4,0 pontos para os alunos que produzirem o post, mas não comentarem a resposta do colega.
- 50% da nota (2,5 pontos) para os alunos que completarem a atividade com atraso e cumprirem todas as orientações.
- 2,0 pontos para os alunos que produzirem o post fora do prazo, mas que não comentarem o post de pelo menos um colega no blog.

Sugerimos que a correção dos textos seja feita no próprio fórum, apontando-se sugestões de correção para que o texto fique mais adequado ao gênero proposto. Assim, os alunos podem aprender uns com os outros. Caso sintam que os alunos poderão ficar constrangidos, você poderá enviar as correções por e-mail aos alunos. Na correção, sugerimos que você parabenize o aluno por ter feito a tarefa, indique pontos positivos do texto, ou teça comentários relevantes sobre o mesmo e as informações fornecidas pelo aluno. Depois elenque, gentilmente, sugestões de pontos no texto que podem ser alterados para a adequação. Faça comentários acerca das dificuldades e/ou problemas que observar de inteligibilidade, acuidade gramatical ou adequação de vocabulário (uso de palavras ou expressões apropriadas para a situação). Você deve ainda encorajar os alunos a ler e comentar no blog os posts postados pelos colegas. Os alunos devem reescrever o texto a partir das correções e sugestões que você oferecer, antes de ser postado no blog. O próprio aluno deverá postar o texto no blog. Para isso, ele receberá um e-mail do

administrador para fazer seu login e senha. Os alunos que não quiserem ter seus textos publicados no blog não perderão nota, mas você deve encorajá-los a publicar.

Portanto, para que essa abordagem de *feedback* surta efeito, é necessário ocorrer um esforço conjunto entre professor formador, professor conteudista e professor tutor na formulação e condução das tarefas no AVA. Isso porque, na EaD, "não é mais possível o trabalho isolado do professor" (Lapa; Teixeira, 2014, p. 201), pois são muitos os envolvidos no cenário de um curso, os quais atuam na elaboração e condução das disciplinas. Minha experiência no Curso de Letras-inglês (Parfor) mostrou-me que é comum que os alunos, ao participarem de um fórum de discussão, postem suas respostas sem fazer nenhuma articulação com as colocações de seus colegas, apenas no intuito de cumprir a tarefa e conseguir nota para ser aprovado na disciplina.

Assim, numa tentativa de incentivar que os textos produzidos ou as postagens dos alunos em LI "conversem entre si" e que haja, de fato, negociação de sentidos na/sobre a língua-alvo, a própria tarefa proposta pelo professor conteudista precisa ser formulada de forma a exigir do aluno uma postura mais ativa, criativa, questionadora e participativa. É o que se tentou fazer, por exemplo, na tarefa 32, que solicitava que o aluno criasse seu próprio texto de acordo com suas percepções acerca de algum aspecto ligado ao ensino e aprendizagem de LE e não só postasse seu artigo de opinião, mas também lesse e comentasse os artigos de seus colegas.

O professor formador precisa estar, também, atento à maneira como os alunos estão respondendo as tarefas propostas e à forma como o professor tutor está respondendo as postagens dos alunos, para que intervenções e reformulações, se necessárias, sejam também efetivadas no decorrer da disciplina, por exemplo, quanto ao meio em que serão publicados os textos para avaliação do professor tutor (fórum? *E-mail*? Google Docs?) e estratégias de *feedback* implementadas pelo professor tutor (estão estimulando a comunicação dos alunos na LI e sua autonomia na busca de respostas a dúvidas sobre a língua-alvo? Estão incentivando a reescrita dos textos?). As reações dos alunos quanto às estratégias implementadas pelos professores tutores, como enfatizam Ros I Solé e Truman (2005), também devem ser analisadas: os alunos estão reformulando suas postagens/textos a partir dos

comentários e sugestões dos professores tutores? Estão dialogando com seus pares? Caso não, o que está ocorrendo? Que tarefas (ou alunos) necessitam de correções mais diretas por parte do professor tutor?

Em se tratando da participação da coordenação, acredito ser crucial investir em momentos de formação continuada em que o *feedback* seja uma temática de discussão. Em diversos momentos do curso de Letras-inglês (Parfor), foram propostas reuniões e oficinas aos professores tutores para discutir dificuldades que vinham sendo observadas nas interações on-line, tanto síncronas quanto assíncronas, bem como expectativas que tínhamos quanto à atuação dos professores tutores, tendo em vista os conteúdos e tipos de tarefas propostas em cada disciplina. Esses momentos de discussão entre coordenadores, professores formadores, professores conteudistas e professores tutores foram importantes para que concepções e estratégias de fornecimento de *feedback* aos alunos fossem constantemente ressignificadas, dependendo da especificidade de cada disciplina e das necessidades/características dos alunos. Além disso, nessas reuniões, os professores tutores puderam também comunicar problemas e trazer seus pontos de vista e experiências de interação com os alunos no AVA que levariam os professores conteudistas e formadores a rever suas propostas de atividades e diretrizes de correção das atividades. Foi em uma dessas reuniões que ficamos sabendo, por exemplo, que alguns alunos, antes de postarem suas respostas em LI no AVA, as enviavam por mensagem privada aos professores tutores para que fossem previamente corrigidas, por medo de exporem seus erros aos outros colegas[76].

Assim, minha experiência como coordenadora de tutores mostrou-me que as formas de oferecer *feedback* aos alunos devem ser construídas ao longo de um curso, dependendo do público com que se lida. Não há uma fórmula que se adapte a qualquer contexto EaD. O Curso de Letras-inglês (Parfor) apresentou-me um perfil de aluno diferente daquele que estava acostumada a lidar no ensino presencial da universidade. Ao invés de jovens na faixa de 18-20 anos que já vinham para o curso com algum conhecimento prévio da LI, me deparei com adultos, de 20 a 60 anos, que haviam completado o ensino médio há mais de 10 anos, que tiveram contato com a

[76] Esse tipo de reação é que me levou a propor, neste capítulo, que a correção de erros dos alunos seja feita de forma privada (feedback individual) e que esses tenham a chance de melhorar seus textos e publicá-los novamente.

LI majoritariamente na escola regular (salvo alguns que haviam estudado a LI por cerca de um ano em institutos de idiomas) e que percebiam suas habilidades na LI como fraca, muito fraca ou regular. As concepções de ensinar e aprender desses alunos, bem como seus estilos de aprendizagem e as estratégias utilizadas para aprenderem a LI e produzirem nessa língua divergiam e necessitavam de um outro tipo de intervenção por parte dos professores tutores que fizesse com que esses aprendizes se sentissem valorizados pelas suas conquistas (por menor que fossem tendo em vista o perfil de um falante competente na LI), confiantes no uso da LE, mas ao mesmo tempo desafiados quanto à necessidade de melhorar sua proficiência na LE e seu posicionamento perante as tecnologias e a maneira de lidar com os saberes.

Considerações finais

Neste capítulo, focalizei a mediação pedagógica na EaD, principalmente no que diz respeito à atuação do professor tutor no fornecimento de *feedback* no AVA. Apresentei definições sobre *feedback* e tipos de *feedback* de acordo com a literatura em Educação e em Linguística Aplicada. Além disso, trouxe uma proposta de abordagem de *feedback* e considerações a respeito dessa temática baseadas em minha experiência no Curso de Letras-inglês (Parfor), tanto como coordenadora de tutores, quanto como professora conteudista. Defendi a importância de fornecer um tipo de *feedback* que sirva não apenas como um retorno aos aprendizes sobre atividades realizadas no AVA, mas que também os incentive e os auxilie no uso da LE e, consequentemente, no desenvolvimento de sua proficiência nessa língua.

A literatura sobre *feedback* e, mais especificamente, sobre correção de erros ressalta a importância do professor como mediador entre o aluno e os conteúdos estudados em um curso. Concordo com essa visão, mas acredito que, em se tratando da aprendizagem de uma LE, outros desafios são impostos quando se pensa em uma abordagem para o fornecimento de *feedback*: como deve ser uma intervenção que possa contribuir para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica e linguística, bem como a autonomia, criatividade e criticidade do futuro professor de inglês, considerando quem fará essa intervenção e para quem será feita? Isso porque, como vimos, tanto professores como alunos têm suas concepções sobre *feedback* e

sobre ensinar e aprender uma LE e experiências em relação a essas temáticas que moldarão a sua forma de agir em um curso EaD.

A meu ver, apesar de não ser possível delimitar com precisão quais estratégias de *feedback* podem ser mais eficazes para alavancar a aprendizagem de LE dos alunos, uma coisa é certa: oferecer *feedback*, tanto na forma de comentários, quanto na forma de correção traz mais benefícios aos alunos do que não oferecê-lo. Esses benefícios podem ser de ordem cognitiva, social, como também afetiva e podem impactar na retenção de alunos no contexto EaD.

É preciso, portanto, considerar as especificidades do curso EaD para escolher as abordagens mais apropriadas que enriquecerão as experiências de aprendizagem dos alunos. Elogios podem elevar a confiança, autoestima e a motivação dos aprendizes, mas não são suficientes para que consigam construir conhecimento na/sobre uma LE. Correções em demasiado podem inibir os alunos, ao sentirem que não progrediram como gostariam em sua aprendizagem da LE. Punições na forma de nota podem "teach students a lesson", como também desestimulá-los a participar das atividades, ao perceberem o quanto é difícil conciliar trabalho, família e estudos de maneira eficaz. Outras formas de avaliação que encorajam a reflexão dos alunos acerca da própria aprendizagem e a negociação de sentidos por meio do *feedback*, como o portfólio, a avaliação em pares e a autoavaliação[77] podem ser úteis para que os aprendizes desenvolvam a postura que desejamos (e que elencamos na introdução deste capítulo), mas nem sempre serão facilmente aplicáveis em todas as disciplinas, considerando restrições de tempo, perfil e maturidade dos alunos, objetivos, expectativas e concepções dos professores que elaboraram o curso, dentre outros.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de fornecimento de *feedback* que acreditamos ser possível e necessária em se tratando do Curso de Letras-inglês (Parfor). Possível, considerando as características de nosso curso em termos de duração, estruturação, recursos e equipe disponíveis, público almejado, e necessária tendo em vista o perfil de professor que queríamos formar ao final do curso. Qualquer proposta deve ser elaborada com base em pesquisas sobre as expectativas, necessidades e competências dos alunos a quem o *feedback* servirá e deve envolver

[77] Para mais detalhes sobre essas formas de avaliação, ver sugestões de Ros I Solé e Truman (2005).

professores e equipe que trabalharão na elaboração de um curso. Vemos a necessidade de futuras pesquisas que analisem se, e como os alunos usam o *feedback* dado em um curso EaD e se, e como modificam seus textos em LE. Espero que as ideias apresentadas neste capítulo possam ser úteis a professores envolvidos em contextos de ensino EaD ou que irão adentrar nesses contextos.

REFERÊNCIAS

BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R.; HARNETT, J. Teacher beliefs about feedback within na assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and teacher education*, v. 28, p. 968-978, 2012.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de pesquisa em educação,* v. 3, n. 7, p. 683-706, 2012. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175. Acesso em: 03 jan. 2017.

CASTRO FILHO, J. A.; DAVID, P. B.; SOUZA, C. F. Formação docente para a EAD. *In:* ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.). *EaD em tela*: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-88.

DICIO. Dicionário online de português. Mediar. 2019. Disponível em: https://www.dicio.com.br. Acesso em: 28 mar 2019.

DREYER, C.; BANGENI, N.; NEL, C. A framework for supporting students studying English via a mixed-mode delivery system. *In:* HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed.). *Distance education and languages*: evolution and change. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 92-118.

HUNT, M. Checking on progress: developing approaches to giving formal and informal feedback. *In:* ARTHUR, L.; HURD, S. (ed.). *Supporting lifelong language learning*: theoretical and practical approaches. London: CILT/The Open University, 2001. p. 165-176.

LAMY, M. N.; HAMPEL, R. Mediation, multimodality and multiliteracies. In: LAMY, M. N.; HAMPEL, R. Online communication in language learning and teaching. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 31-48.

LAPA, A. B.; TEIXEIRA, G. G. S. Tutor é docente na EaD? *In:* REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (org.). *Educação a distância e tecnologias digitais:* reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 199-213.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

PACKHAM, G. *et al*. Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Education&training*, v. 48, n. 4, p. 241-251, 2006.

PAIVA, V. L. M. *Feedback* em ambiente virtual. *In:* LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2006. p. 219-254.

PEREIRA, J. R. S. *Crenças sobre feedback*: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em letras inglês a distância. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PESCE, L. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. *In:* REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (org.). *Educação a distância e tecnologias digitais*: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 185-197.

RIBAS, F. C.; TAGATA, W. M. *Língua inglesa:* práticas discursivas do cotidiano. Uberlândia: UFU/CEaD, 2015. 181 p.

ROS I SOLÉ, C.; TRUMAN, M. Feedback in distance language learning: current practices and new directions. *In:* HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (eds.). *Distance education and languages*: evolution and change. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 72- 91.

SHUTE, V. J. Focus on formative *feedback*. *Review of educational research*, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.

VALENTE. J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). *Educação a distância*: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 25-41.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. *In:* WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology.* Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1981. p. 134-144.

CAPÍTULO 7

ORIENTALISM EVERYWHERE: POSTCOLONIAL THOUGHT IN REPRESENTATIONS OF REAL AND IMAGINED VOYAGES

Pedro Malard Monteiro

There was a time, or so the story goes, when people thought the world was flat. There were monsters in undiscovered waters, and sailors imagined their ships would tumble down a void should they go over the edges of the four-cornered world. The world became a disc when the ancient Greek astronomers observed the earth's round shadow on the moon's surface during a lunar eclipse. Now the world is round, like a ball, as any schoolchild will tell you. Schoolchildren have seen pictures of the earth taken from artificial satellites orbiting it, and they can even find their own little corner of the world photographed from space in their smartphones or tablets, without a thought about how much investment in research and development that took. The knowledge that the earth is spherical and blueish comes so early to most people with an internet connection that it seems almost intuitive. A time when people could not fathom this profound truth feels more wondrous than the fact that most of humanity can grasp it so effortlessly now. Nowadays we marvel instead at flat earth societies in the 21st century: don't they have Google Earth, haven't they flown long distance in a jet plane, are they serious or just joking? Even anachronistic stories of Columbus having to convince his contemporaries that sailing East from Portugal would take them to India, as if he were alone in the belief of a round earth, ignore that Plato and Aristotle taught their students that the earth was spherical about two thousand years earlier. But Plato, Aristotle and Columbus could only have relied on clever observational arguments – constellations change positions as one travels south, the masts are visible on the horizon but the lower part of the ships are not. Now we can take pictures from space.

Adults in the 21st century who complain about declining educational standards and increasing disrespect of societal norms by young people are not so different from ancient Greeks in their concern. Kenneth Freeman wrote a dissertation[78] about education in ancient Greece in which he cites some of the complaints of ancient authors. Aristophanes yearns for "the good old style of education, in the days when Justice still prevailed over Rhetoric, and good morals were still in fashion", Isocrates complains that "the young did not spend their time in the gambling dens, and with flute-girls and company of that sort, as they do now, but

[78] Freeman died before completing the work, but it was edited posthumously by M. J. Rendall, who thought the work merited publication.

they remained true to the manner of life which was laid down for them (Freeman, p. 73), and Plato declared that the young expect to be treated like the old and quarrel with them (Freeman, p.73-4). It seems older generations have always complained about the lack of manners and instruction of the younger generation, and there is no reason to think the complaint will not be voiced one thousand years from now. Young people today are less likely to study Homer or Virgil, but they are expected to study Newton and Darwin, which no ancient Greek or Roman of any age could do in their day. The choice of texts given to schoolchildren to read is the main topic of concern here. The epics of Homer and Virgil were key texts that help us understand Greek and Roman culture. Since Greek and Roman culture have exerted such influence in the west in most areas of art and science, these texts are still read and studied so many generations later. The present paper intends to discuss how stories and histories – texts of any kind – shape the way we see and understand the other. When texts are compiled, archived and passed down to future generations, how do they affect the way people understand themselves in relation to the other? How can humorous texts, for example, generate a negative view of an *other* through representations that are interpreted in different contexts? The objective of my analysis is to suggest that reading critically (texts and also images) is not merely an exercise in literary criticism or cultural studies, but an important tool for education. Miseducating people in the internet is a possibility and may seem easy, considering that hundreds of people have joined flat earth societies after reading about them in the web, but one wonders how round earth deniers erase from their mind the thousand images they must have seen of a blue spherical earth revolving in space. Making fun of people that propound different ideas cuts both ways, of course, since one can ridicule people with good as well as people with bad ideas. But humour is effective in generating the kinds of discussion that are important for education and for science.

Let's begin by discussing an episode of *The Simpsons,* an animated series broadcast by Fox network and classified as a sitcom. *The Simpsons* is marketed for an adult audience. The main characters are members of a supposedly typical mid-western family. The series satirises several aspects of American culture, particularly the more conservative and less sophisticated. One of the series episodes, titled "Blame it on Lisa", first broadcast in the United States in March 2002, depicts a trip

the Simpson family take to Brazil. In that episode, the family is mugged by children, the father is kidnapped by a taxi driver, the son watches an inappropriately sexy children's show and is attacked by monkeys in Copacabana beach. Before the show aired in Brazil, the Brazilian Tourist Board, Embratur, made a formal complaint about the show and ended up being ridiculed by the international press. The British newspaper, The Guardian, mocks Embratur by adopting a serious and formal journalistic style to say that no tourist has ever been attacked by a monkey in Copacabana[79]. The article in The Guardian also states that "the mayor of Rio threatened to sue a weather forecaster who predicted, wrongly, that there would be storms on New Year's Eve". The error supposedly drove many people away from the event. It is expected that Embratur and similar entities, who wish to maintain a high amount of tourists in the region, should worry about negative representations of Rio. It is even possible to imagine that an uninformed American citizen, even one sceptic of vicious monkeys at the beach, could become unduly concerned with safety issues falsely portrayed in the *Simpsons* episode and opt to go to Buenos Ayres instead – thus depriving Rio of some precious dollars. Something like that must surely have occurred to people at Embratur.

A simple example from a North American animation demonstrates how representation and economic power can get entangled. Embratur's reaction shows how some of the theories of representation are not just ethereal talk by philosophers, but something that can have repercussions in the real world of people who depend on tourism. Had the program been produced in Brazil and the main focus of satire been the Brazilian people and their cultural production, I would predict a less extreme reaction, but I could be wrong. A less popular show might produce a lesser impact and might have been dismissed casually by Embratur, in my view. It is worth noting that different incidents that befall the Simpson family in the show can also prompt different types of reaction: the taxi driver who is a kidnapper, the libidinous Kids TV Show Host, the malicious monkeys, the thieving children, and so on. Exaggerated satires are common in *The Simpsons* and the most common target for satire is the American people and their cultural production. The series is an animation that depicts totally absurd situations, beginning with Homer Simpson's workplace: a radioactive

[79] BELLOS, p. 1.

nuclear power station with no safety whatsoever. There are more realistic representations by the film industry in America. The film *Turistas*[80] depicts a group of tourists who come to Brazil and end up kidnapped and tortured. I presume one of the intentions behind the film producers is to make money, and in order to do that they cater to an audience that consumes films like *The Chainsaw Massacre*, that is, films depicting violent and sadistic killers who scare and entertain audiences with their antics. Because the film *Turistas* is set in Brazil, it became the target of a boycott campaign, widely circulated by email and social media. American films who portray American psychopaths torturing and killing people are hardly offensive to American audiences, so why the fuss in Brazil? For one thing, the United States can hardly be considered 'the other' when we discuss the film industry. Edward Said's *Orientalism* makes a good case for the way in which fiction and non-fiction produced by imperial powers helped shape the understanding and characterization we have about the orient, the most conspicuous case today being the way the Arabs are represented by Europe and America. Said's book is one of the most influential in post-colonial studies. In it, Said analyses how authors in the West have invented the East. According to Said, the representations created by western authors give us more information about the West and their fantasies of the East than they do about the East and their people. So the complaints about films like *Turistas* and even satires like *The Simpsons* can be motivated not only by the indiscriminate rant of tourist authorities, they can be motivated by presuppositions in the field of literary theory and cultural criticism. Namely, how much of one's view of reality is shaped or affected by images taken from films, TV, books, social media, and so on.

Of course there are texts that promote the economy of a country. These may be non-fictional, but they are not necessarily factual or material. An inventive text produced by Standard & Poor's[81] in 2008 elevated Brazil's bond credit rating to BBB-, which meant that, in the opinion of Standard & Poor's, Brazil had adequate capacity to meet financial commitments, but was more susceptible to economic conditions, and was in the class named "investment grade". The elevation of the credit rating was

[80] Turistas (2006). The Internet Movie Database. http://www.imdb.com/title/tt0454970/. 28/07/2008

[81] Standard & Poor's. "Standard & Poor's eleva rating soberano de longo prazo em moeda estrangeira do Brasil para 'BBB-', grau de investimento; perspectiva estável". http://www2.standardandpoors.com/portal/site/sp/ps/la/page.article/3,1,1,0,1204835719295.html. 28/07/2008

celebrated by the government in Brazil because it is known that these ratings can influence the way investors choose how to allocate their resources and where. There probably would be an increase in investment from individuals, companies and other nations that believed this information to be accurate. Though it is difficult to predict the impact of credit ratings on bond prices, the Brazilian authorities in 2008 produced a lot of rhetoric – texts – to inform Brazilians that this was an important event and it reflected how well the country was doing economically. In 2015 the rating dropped to BB+, which meant that now Brazil was not in the 'investment grade' category, but in the speculative grade category. The former president of Brazil, who celebrated the upgrade in 2008, dismissed the downgrade in 2015. BB+ are just letters, after all. The change meant nothing, he said. This is not intended as criticism of the former or current government, it is intended as an analogy of what Edward Said discusses in his book, *Orientalism.* Texts can have a real effect, as in the case of Standard & Poor's credit rating system, and these effects can be cumulative, interfering in the way people talk about and do certain things in the real world. Simply put, Said's argument is that the literary and academic tradition in the West represent the East in a limited, prejudiced and mostly negative way. This tradition informs and interferes in the way people in the West imagine, conceive, interpret and act in the East.

In 2005, the Danish provincial newspaper Jyllands-Posten published some cartoons depicting the prophet Muhammad. The cartoons were considered insulting by some Islamic groups in Denmark. The representation of Muhammad in Islamic culture is highly controversial. Oral and written representations are usually allowed, but visual depictions are sometimes strictly forbidden. Much was written about the controversy in the newspapers. Television networks also commented extensively on the matter. Both usually framed the issue as a problem of religious freedom versus free speech. But there are a number of very interesting academic papers dealing with the issue, a couple of which I should mention briefly. One by Heiko Henkel gives the background of the events surrounding the controversy and points out a few of the problems the media had in discussing it. He also points out the opportunism of right winged groups in characterising events so as to gain political support. Part of the problem seems to spring from an imagined European identity that is defined in opposition to an imagined Islamic identity. Another paper by Berkowitz and Eko

examines two news sources, one French and one American, and discusses how they both reflect their local paradigms regarding 'the other'. The other, in that case, is the imagined Islamic individual.

In *King Khama, Emperor Joe and the Great White Queen*, Neil Parsons narrates the voyage of three African kings or chiefs from their native land (now Botswana) to Britain in 1895. He is able to tell this story, this history, largely because the three kings collected news clippings taken from various newspapers and these got to be stored in the library of the National Museum of Botswana and in the library of Rhodes House at Oxford University. Parsons' book may be seen as a kind of travel book, and in fact the subtitle of the book claims that it shows Victorian Britain through African eyes. We might choose to disagree with that, claiming that the newspapers are in English and the words of the Kings, originally spoken in their Setswana language, were translated into English mostly by white interpreters, mostly by Rev. William Willoughby, an English missionary who accompanied Khama. Parsons makes it clear that certain words or expressions do not translate so easily into English like, for example, the 'much quoted' petition from Khama: "your petitioners fear very much lest they should be killed and eaten by the Company"[82], which might have fuelled the imagination of part of the British public, making them think that Khama might be a savage cannibal. Parsons also indicates that Khama was not happy with Willoughby's interpretation of his speeches at all times, and that one of Khama's "most explicit" speeches was translated by his black secretary, Seisa. The newspaper clippings, however, hardly make any reference to the fact that the kings are being interpreted or translated, and when there is any mention of the visitors' language, we can see some prejudice in their negative comments, and perhaps even in their 'positive' comments, such as when Rev. Dr. Parker compared Khama's language to English: "We are foot-caught in our own dictionaries. Our words and modes of speech belong to the decaying aristocracies and fallen princedoms in language"[83]. If the English language is seen as belonging to a "fallen princedom of language", the Setswana language might be seen as an uncorrupted language because it is also primitive. But however one chooses to read Parker's comments, we still cannot escape the fact that the news

[82] PARSONS, p. 60.

[83] PARSONS, cited on p. 6.

clippings are all in English and perhaps give us a better idea of how journalists and the British in the late nineteenth century saw Africans, not the opposite.

Most people in England at that time, Parsons tells us, had never seen black people before in their lives. What informs them of black people are accounts they have heard or read, perhaps by what some had seen at Madame Tussaud's wax museum, and even in illustrations, paintings or photographic records—slaves in the United States, 'savage' tribes in Africa, and so on.

One of the texts that might have (in)formed the public opinion about Africa and their inhabitants is *The Adventures of Baron Munchausen*. Parsons mentions the "magical fake memoirs of Baron Munchausen [who] found more gold dust and pearls in the Kalahari than he could carry, as well as a civilized empire in this part of the interior of southern Africa [Bechuanaland]"[84]. Parsons refers to these tales as "satire on accounts of current exploration by Europeans in Africa"[85]. But are these fake memoirs really a satire of the current exploration in Africa? How might we compare the travels of Munchausen to those of Gulliver? How might we compare the satire in Mark Twain's "King Leopold's Soliloquy" and Munchausen's tales? How might these different texts compare to other accounts of travellers and exploration?

Let us say that there is such a thing as Travel Literature, a genre that would comprise, say, 'non-fictional' accounts of travels. Then we would not be able to say that Munchausen, Gulliver or Twain's King Leopold belong to that genre. We would also have to exclude the *Odyssey* (perhaps that would be the first fictional piece of travel literature). If we are to agree with what Said writes in *Orientalism*, we might go on to say that negative Western attitudes towards the Oriental other trace back to the to the notion that a people – the Greeks – had of another – the Trojans. This notion would still be with us today, compounded, modified, recreated in the literature inspired by the great Greek epics. We can say, too, that the *Odyssey* contains accurate information about the Greek islands (some of the descriptions in it make scholars assert the impossibility of Homer being blind) and customs – many things one might say about the way ancient Greeks lived, accurately or not, come from a reading of the *Odyssey*.

[84] PARSONS, p. 3.

[85] PARSONS, p. 3.

Perhaps Herodotus could be considered the first person to produce non-fictional travel literature, which contains a lot of what we know about ancient Egyptians and Persians. One might say that Herodotus is as inaccurate describing certain peoples as he is in describing the crocodiles in the Nile[86]. Six hundred years later, Pausanias was carrying on in a similar vein, in his *Description of Greece*. About a thousand years later, travellers' tales describing distant places around the world were not unusual. Some of these tales might have been taken as true accounts even when the traveller claimed to have seen people with heads of dogs in a human body. This type of description might have sounded plausible in the middle ages, when all sorts of fantastic accounts of the other were being given during the crusades. Marco Polo's travel journals might have sounded as (un)believable as some completely fictitious journals.

Soon after the Spanish and Portuguese began exploring the coast of Africa in an attempt to find an alternative route to India, many new travel accounts reached Europe and found a big market. People wanted to know more about the world. After Columbus made an egg stand upright on a table, and claimed to have reached India by travelling west, there was a proliferation of travel literature: explorers, navigators, men of science, all began producing narratives of the new world. The most famous, perhaps, was written Columbus himself: an account which is still included in college anthologies of American literature – perhaps a strange place to find Columbus, since he is not an American writer[87]. Some accounts by travellers of encounters with American tribes still count as the most reliable sources, sometimes the only source, of knowledge about indigenous peoples who disappeared from the American continent. The scribe Pero Vaz de Caminha described Brazilian natives when the country was officially said to have been discovered by Portugal in 1500. Caminha was travelling with Pedro Alvares Cabral in the largest fleet that had ever been assembled at the time in Europe: over twenty vessels with cannons, soldiers—a small army—all going to India to announce the power of the King of Portugal. The Indians in the Asian

[86] Herodotus's description sounds very vague and inaccurate to me.

[87] Several editions of the Norton Anthology of American Literature contain Columbus's letter describing his first voyage to the American continent. It is perhaps ironic that the continent is not named after Columbus – it would be called Columbia, if it were – but after Amerigo Vespucci, who wrote a more compelling, if less factual, account of his travels in the continent.

subcontinent had refused to trade with Vasco da Gama because he was commanding a small fleet, only three poorly equipped vessels without many cannons.[88]

Three centuries after Cabral, Europeans were to embark in a new type of imperialism that was made possible in great part, according to Daniel Headrick[89], due to the invention of new technologies at the time: tools of penetration (quinine and steamboats), tools of conquest (guns), and tools of communication sucha as railroads and telegraphs.

In the tales of Munchausen, guns play a big part, and the technology that was not yet available to the Europeans was imagined: a formidable chariot, shaped like a giant hazel-nut and pulled by nine bulls, which was able to travel over any terrain, even the ocean. It travelled past the Isthmus of Suez, leaving tracks which were later taken to be "the remains of a canal cut by some of the Ptolemies from the Red Sea to the Mediterranean"[90]. The chariot was also responsible for the present shape of the Table Mountain in South Africa[91]. The section which Neil Parsons sees as a satire of the colonial enterprise in Africa seems, to me, more a satire of English and German superiority over the French. The description of Africans as civilized is a joke, a pun, not a satire in the mode of Mark Twain's text exposing King Leopold's cruelty to the inhabitants of Congo. Munchausen sees in the Africans a connection with the Scythians (which were cannibals, if we are to believe Herodotus), and acts as a governor of the place (anticipating Rhodes and King Leopold) in an attempt to dissuade the locals from nasty habits, such as eating human flesh and drinking kava, which is actually a drink typical of the Polynesian islands, described to Europeans by the first time by captain Cook, just a few years before *The Travels of Baron Munchausen* were published. Mark Twain's satirical monologue portraying King Leopold II of Belgium is a condemnation of the actions of the Belgian king in the Congo[92]. The humour in Twain's work is in imagining how a bloodthirsty European

[88] BUENO, Eduardo. *A viagem do Descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

[89] HEADRICK, Daniel R. *The tools of empire: technology and European imperialism in the nineteenth century.* New York : Oxford University Press, 1981.

[90] RASPE, p. 113.

[91] RASPE, p. 120.

[92] TWAIN, Mark. *King Leopold's Soliloquy: A Defense of His Congo Rule.* Boston: The P. R. Warren Co., 1905. Second Edition. Disponível em http://chss.montclair.edu/english/furr/i2l/kls.html. 28/07/2008.

monarch would be capable of justifying the massacre of millions of innocent African people. Baron Munchausen, in contrast, creates an absurd world in which Africans and Europeans find their roles reversed. It is the Africans who sail to the coast of Scotland, Ireland, Wales and even Cornwall to capture and forcibly take white Europeans "to work likes horses all the rest of their lives"[93].

The tales of Baron Munchausen, then, almost anticipates some of the explorations that would be told later by the missionaries in Africa. Rather than act as a satire of the whole colonial enterprise, it fuels the imagination of the Europeans and relates a desire to conquer Africa. The only clear satire is directed at Baron de Tott, a real person: a Frenchman who discovered the remains of a canal in the Isthmus of Suez, which prompted the French and the British to make plans to build a canal there. De Tott wrote his memoirs telling Europeans about his incredible adventures. Incredible but non-fictional, hence Munchausen's wish to tell tales that greatly surpass de Tott's feats. The adventures of Baron Munchausen were later collected in one volume and illustrated by Gustave Dore, and they continue to fascinate people perhaps for different reasons than they fascinated 19th Century Europeans. His adventures clearly satirise 'non-fictional' travel literature by suggesting that it is all a fiction. Mark Twain, on the other hand, does more than satire. *King Leopold's Soliloquy* is not simply an attempt to mock a brutal king, though it does so. Mark Twain's piece also acts as a protest: he is divulging the atrocities which were taking place in the Congo, and urging the American people and its government to act.

We have seen how the representation of Rio in *The Simpsons* and of Brazil in *Turistas* can lead us to understand how some of the processes of representation can shape the way we view the other. The analogy with Standard & Poor's credit rating helps us see how texts can actually create effects in the real world. Perhaps this finds an echo with the work of Edward Said in *Orientalism.* This discussion led us to a non-fictional work, *King Khama, Emperor Joe and the Great White Queen,* which reveals the problem of representation that is present in texts which supposedly give us factual and unbiased accounts of the other. The term 'objectivity' in journalism is problematic and the clippings from 19th century newspapers are possibly more revealing that clippings taken from last week's newspapers would be. This is not the

[93] RASPE, p. 125.

result of a more efficient journalism or more competent professionals, but the effect of temporal distancing: we can see the prejudices of earlier generations much clearer than we can those of our own generation. When we consider the travel literature in the books of Baron of Munchausen, originally created by Rudolf Raspe and recreated, translated and adapted by many other authors, I believe we see a satirical vision of the other which was informed by the orientalist European tradition of inventing the orient as exotic and dangerous. Pero Vaz de Caminha's descriptions of Brazilian natives are as precise as his understanding of what he was seeing. The problem is that Caminha, probably because he does not understand what he sees too well, has to imagine and invent these natives to make them intelligible to the King of Portugal, who is his intended reader. Caminha's text helps us see how anthropological studies characterising distant people are almost inevitably fated to represent them as other, as exotic and savage. This is the case even when anthropologists understand that it is necessary to question their own objectivity about the peoples they study. Leda Cosmides and others[94] have argued that anthropologists tend to pay more attention at variations and differences in cultural norms, and therefore emphasize and exaggerate the exotic character of other cultures. This practice is, in part, what Edward Said describes as the work done by orientalists.

Reading critically depends on a series of strategies. It is important that students of all ages are taught these strategies during the course of their education, so that they are prepared to understand, question, and make sense of all the information that describes the world. Literature is a supreme example of how texts can be sophisticated, artistic, and creative. It can create alternative universes, conjure people who never were, expose liars of all sorts, present outrageous situations, and yet leave us with something that is true in all its falseness. Literature, even when ostensibly false, can teach students about how all forms of texts work, and how they can manipulate, mock, inform and delight. And literature can also be used in educational contexts to show students how reading is always an act of interpretation, and that different people will bring their own experience and cultural norms to attribute meaning and interpret texts. Many of the texts above touch on that point and they can be used to elaborate it even further, but I will add another example:

[94] BARKOW, L. COSMIDES, & J. TOOBY, p. 44.

Shakespeare's *Merchant of Venice*. In the play, Shylock is a Jewish merchant who lends money to Antonio, a Christian merchant and rival. Shylock demands a pound of Antonio's flesh as security for the loan. When Antonio's ships are lost at sea and he finds himself unable to pay his debt, Shylock demands that his loan be paid. Shakespeare's plot is complex and includes a number of other elements: Shylock's daughter steals from him and converts to Christianity after she falls in love with Lorenzo, who is one of Antonio's friends. A rich and beautiful noblewoman, Portia, disguises herself as a man, acts as a lawyer for Antonio, and manages to reverse Antonio's situation by charging Shylock with attempted murder of a Christian. In the end, Antonio is freed and Shylock is forced to convert to Christianity. The play receives two contrasting interpretations: an anti-semitic reading and a tolerant reading. In the anti-semitic reading, Shakespeare shows the prejudice that was typical of his age and country. England had expelled the Jews in 1290 and they only returned after Shakespeare's death, when Oliver Cromwell came to power. In this reading, Shakespeare's representation of Shylock is seen as negative and in keeping with anti-semitic attitudes in England at the time, and with other contemporary representations, such as Christopher Marlow's play *The Jew of Malta.* In a more sympathetic reading, Shakespeare is seen as an advocate of tolerance. Indeed, some of the most famous lines of the play are spoken by Shylock in act III scene I, and have been read as a call for tolerance: "Hath not a Jew eyes? Hath not a Jew hands, organs, dimensions, senses, affections, passions? Fed with the same food, hurt with the same weapons, subject to the same diseases, healed by the same means, warmed and cooled by the same winter and summer as a Christian is? If you prick us, do we not bleed? If you tickle us, do we not laugh? If you poison us, do we not die? And if you wrong us, shall we not revenge?"

The two readings demonstrate not only how interpretations can differ, but also how people in different times and cultures are influenced by their values. Shakespeare is widely considered one of the most important authors in the world, a genius. Our current sensibilities also demand more tolerance and equality, and many people feel it almost their duty to avoid a racist interpretation of *Othello*, a sexist interpretation of *The Taming of the Shrew,* or an anti-semitic reading of *The Merchant of Venice.* The push to see Shakespeare in a positive light is not simply academic

either. It involves actors and directors of theatre and film too. Some theatre directors and actors also feel compelled to change Shakespeare's original text. An Australian production of Shakespeare edited the end of *The Merchant of Venice* to be more accommodating to a sympathetic reading of the play. As expected, critics are divided about any change to the original Shakespearean text. Even though most plays are necessarily edited and shortened for live performance, changing the end is too much in the opinion of many Shakespeare lovers. Even those that consider Shakespeare a man of his time and concede that he may have harboured certain prejudices common in Elizabethan England, posit that history hadn't yet produced the WWII genocides and a wide discussion of anti-semitism that inform our opinions and customs. All of this information is useful in reading critically. Looking for connections and finding different sources of knowledge is part of what it means to be critical.

Now that texts and images are becoming increasingly easy to manipulate and disseminate through social media and the web, it has also become more obvious that there is a genuine need for students to devise strategies to read critically. Reading critically also depends crucially on understanding that certain things in the world aren't easy to understand, that different points of view are bound to emerge, that it is difficult to understand certain complex issues, and possibly too easy to simplify complex relations, such as the ones described in the examples above. There is no solution to the complexity of the world, but there are ways in which we can engage more effectively with all the information we have access to. This engagement with information is what I am calling critical reading, and its strategies include examining the evidence or arguments being presented. Evidence is not always readily available or even possible to obtain, but when it is available, it shouldn't be ignored. Part of the job of reading critically is to think about the information that is missing, or the evidence that is being ignored. Literary criticism and cultural studies can help us develop a healthy skepticism about everything we read. We cannot, for example, escape the notion that there is a cultural bias toward a more sympathetic reading of how Shakespeare saw Jews, particularly in the English speaking world. But it is equally inescapable that the sympathy we feel emanating from Shylock's famous speech is partly the product of the mind of readers who are increasingly more sympathetic and tolerant.

References

BARKOW, J.; COSMIDES, L.; TOOBY J. (ed.). *The adapted Mind.* New York: Oxford University Press, 1992.

BELLOS, Alex. "Doh! Rio blames it on The Simpsons". *The Guardian*, 9 April 2002. Disponível em: http://www.guardian.co.uk/media/2002/apr/09/broadcasting.internationalnews. Acesso em: 28 jul. 2008

BERKOWITZ, D.; EKO, L. "Blasphemy as a Sacred Rite/Right: 'The Mohammed Cartoons Affair' and Maintenance of Journalistic Ideology." *Journalism Studies 8*, pp. 779-797, 2007.

BUENO, Eduardo. *A viagem do Descobrimento*: a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

FREEMAN, K. J. M. J. *Rendall Schools of Hellas:* An Essay on the Practice and Theory of Ancient Greek Education. 2. ed. London: MacMillan and Co, 1912. Disponível em: https://archive.org/details/schoolsofhellase00freeuoft. Acesso em: 25/03/2019.

HEADRICK, Daniel R. *The tools of empire:* technology and European imperialism in the nineteenth century*.* New York: Oxford University Press, 1981.

HENKEL, Heiko M. "The journalists of Jyllands Posten are a bunch of reactionary provocateurs": The Danish cartoon controversy and the self-image of Europe. *Radical Philosophy*, United Kingdom, n. 137, p. 2-7, 2006.

PARSONS, Neil. *King Khama, Emperor Joe and the Great White Queen*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

RASPE, R. E. *The Travels and Surprising Adventures of Baron Münchhausen*. Oxford: Oxford University, 1809. Digitalizado 25. set. 2007.

SHAKESPEARE, W.; BROWN, J. *The merchant of Venice (Shakespeare, William, 1564-1616. Works. 1951).* London: Arden Shakespeare, 2006.

CAPÍTULO 8

GÊNERO, RAÇA E PODER NA LITERATURA

Flávia A. R. Benfatti

Partindo de narrativas que problematizam questões de gênero, raça e poder, discutem-se essas temáticas em nível de graduação a fim de promover diálogos que instigam os graduandos a refletirem, com responsabilidade, ética e respeito acerca das diferenças sexuais, raciais, étnicas, religiosas, dentre outras, na medida em que se ampliam os debates desses temas nas mais variadas disciplinas por todo o território nacional. Tais discussões visam enfocar o papel da literatura como um instrumento de estímulo ao pensamento crítico e à "emancipação intelectual", nas palavras de Rancière (2004), já que ela é capaz de uma ação transformadora tanto no âmbito pessoal quanto educacional. Para tanto, nos valemos de duas narrativas que servem como exemplo para ponto de partida das discussões acima propostas, são elas *As Traças* (2005), da brasileira Cassandra Rios, e *The Twelve Tribes of Hattie* (2012), da norte-americana Ayana Mattis.

O romance *As Traças*, de Cassandra Rios, trata de uma excitante história de amor, desejo, atração e fixação de uma jovem estudante de 17 anos, Andréa, por sua professora de História, Berenice, uma mulher altamente sedutora e dominadora. Tal fixação leva a garota ao extremo da paixão a ponto de se imaginar, em delírios, muitas vezes sob efeito de barbitúricos, como seria a relação sexual entre ambas, com descrições picantes de teor pornográfico, até que a tão esperada aproximação corporal acontece, o que a leva ao deleite e à prática sadomasoquista.

O romance ainda mostra que as relações lésbicas caracterizam, de forma significativa, o contexto escolar, já que há várias alunas lésbicas como também professoras. Assim, criam-se espaços íntimos equidistantes da tradição heterossexual nos quais a autora problematiza o conceito de gênero, na medida em que conduz o leitor ao universo feminino lésbico, cujas relações de poder se dão nesse contexto. No entanto, o postulado da heterossexualidade como norma dominante no seio das sociedades não deixa de atravancar os comportamentos de algumas personagens femininas em uma luta conflituosa para romper com o paradigma heteronormativo.

Segundo Butler (2003, p. 55),

> Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder.

No romance em questão, essa tarefa de se pensar outras possibilidades de subversão da categoria sexual dominante existe, na proposta da autora, ao inserir as relações lésbicas no contexto escolar e promover diálogo respeitoso, não sem algumas doses de conflito, nesse ambiente, entre os personagens homo e hétero.

No excerto a seguir, a personagem protagonista, Andréa, em uma conversa com a amiga Bárbara (interessada em Andréa) instiga a personagem a confessar sua homossexualidade. No entanto, Andréa, no início da narrativa, hesita em tecer comentários a respeito de sua sexualidade. De fato, ela esconde de si mesma porque está construindo sua identidade sexual, tentando entender as mudanças que estão ocorrendo em sua vida em função da paixão avassaladora pela professora:

> Andréa desdenhou, a voz fugindo sem conseguir retê-la, calar, como gostaria de fazer tudo o que Bárbara dissesse, mas reconheceu que havia muitos eus dentro dela que não conhecia ainda, e um deles manifestava-se na curiosidade disfarçada em ironia:
>
> – Por que, ela é sua? Sai com ela? (“referindo-se à Berenice”)
>
> – Saía. Às vezes, ela dá bola.
>
> – Então me responda, quando você percebeu que era assim? (“Bárbara pergunta”)
>
> Atravessaram a avenida. Andréa mordiscou os lábios. Olhou para o rosto atento de Bárbara. Ela estava displicente, espontânea, natural. Respondeu:
>
> – Eu não percebi: eu senti. Você percebeu ou sentiu?
>
> – Acho que as duas coisas, foi instintivo. Percebi que estava olhando pra mulher, em vez de olhar pra homem. E como você analisou o que sentiu?
>
> – Eu não analisei; entendi, e depois que entendi foi que analisei. (Rios, 2005, p. 65).

Conforme Adrienne Rich (1996, p. 135, tradução minha), "a existência lésbica sugere tanto o fato da presença histórica das lésbicas quanto nossa contínua criação de significado daquela existência"[95]. É dessa forma que Andréa constrói, dia a dia, o significado de sua existência lésbica até se entregar, primeiro à Bárbara e, finalmente, à sua amada Berenice em meio a conflitos, perturbações mentais e sentimento de culpa.

No trecho a seguir, o narrador onisciente intruso revela ao leitor a mente conturbada da protagonista diante da realidade que se descortina:

> Era uma vergonha o que fizera. Masturbara-se. Amara o próprio corpo num delírio doentio, como uma débil mental, imaginando que estava sendo possuída, estuprada. Por Berenice. Por Berenice?! Como? Ideias absurdas, pensamentos incríveis criavam cenas na sua mente alucinada. (Rios, 2005, p. 85).

Tomada por emoções fortes e contraditórias, a adolescente segue seu caminho na tentativa de descobrir-se e viver uma vida verdadeira sem esconder o que é. No trecho a seguir, a protagonista tenta se convencer de que ser lésbica é algo "normal", mas percebe que seu "*background*" familiar e social pesa na postura que quer assumir travando uma luta entre seu "eu" mais autêntico e a sociedade da qual é fruto:

> Somente uma mulher poderia despertar nela a magia do amor.
> Por quê? Procurara explicações em leituras e não se contentara com nenhuma. Chegara a rir, como se fosse uma sumidade no estudo do visado problema do homossexualismo [...] Podia entender muito bem e estabelecer que, assim como existem depravações e anomalias entre os heterossexuais, haveria também entre homossexuais [...] Entre os heterossexuais, destacava os bissexuais com lástima, os depravados, os masoquistas, os sádicos e tantas outras degenerações. Mas se sentir essencialmente, genuinamente homossexual, lésbica, era lindo, puro, normal. **NORMAL**. Ela pensava que a força da palavra sobressaía como se em negrito de sua mente.

[95] Do original, em inglês: "Lesbian existence suggests both the fact of the historical presence of lesbians and our continuing creation of the meaning of that existence".

O amor! Não era desejo, nem simplesmente um sentimento de querer bem; era uma mistura de tudo, de mel e veneno, de fel e açúcar, de lágrima e riso, de sol e frio, o gelo do arrepio que a cortava toda por dentro, sentindo a presença de Berenice. Para ela, ser lésbica era lindo! Temia. Sofria, mas achava lindo. Gostava de ser assim. (Rios, 2005, p.82, grifo da autora).

Butler (1993, p. 59, tradução minha) afirma que

Cada indivíduo é limitado não só pelo que é difícil de imaginar, mas pelo que radicalmente permanece impensável: no âmbito da sexualidade, essas restrições incluem o impensável desejo radical por algo diferente, a não tolerância radical de desejar algo diferente, a ausência de certos desejos, a compulsão repetitiva de outros, o permanente repúdio de algumas possibilidades sexuais, pânico, atração obsessiva e a ligação entre sexualidade e dor.[96]

Nesse sentido, o "fantasma da heterossexualidade compulsória" ronda a personagem que, em um esforço de pensar o impensável e sentir o que teme sentir, acaba sendo compelida a pensar em anomalias (por desejar diferente, como pontua Butler) ao mesmo tempo em que se sente feliz por possuir esse desejo. Assim, uma gama de sentimentos contraditórios e conflituosos toma conta de Andréa em um vai e vem de questionamentos acerca de seus sentimentos e ações.

Todavia, em um crescendo na narrativa, a protagonista, aos poucos, passa a construir sua identidade lésbica e a se aceitar como é devido à grande paixão que a move. Seus desejos e delírios seguem até o momento em que o ato sexual entre ambas é consumado e então se entregam à paixão:

Realizava o impensado, e aquilo não era um simulacro, acontecia mesmo. **Contorcendo-se de dor**, **gemendo de prazer**, apertando-a contra si, soergueu as pernas e, como se tivesse prática, abraçou-a com a pernas, auxiliando-a naquele trabalho que a estava matando de gozos sucessivos e intermináveis porque era Berenice quem a possuía de modo tão extravagante, antinatural, mas

[96] Do original, em inglês: "every such being is constrained by not only what is difficult to imagine, but what remains radically unthinkable: in the domain of sexuality these constraints include the radical unthinkability of desiring otherwise, the radical unendurability of desiring otherwise, the absence of certains desires, the repetitive compulsion of others, the abiding repudiation of some sexual possibilities, panic, obsessional pull, and the nexus of sexuality and pain."

> poderosamente emocional e excitante [...] **Berenice beijou-lhe o corpo todo, lambeu-a, sugou-a, fez com que ela sentisse mais e delirou quando Andréa gozou em sua boca** [...]. (Rios, 2005, p.183, grifos meus).

Percebe-se, na descrição acima, uma cena ardente, de teor pornográfico e masoquista que, conduzida pelo narrador, nos leva a perceber o quão forte é o desejo e o prazer de uma adolescente cuja obsessão pela professora a conduz a uma quase loucura.

Tamara Packard e Melissa Shraibman (1994) comentam sobre a pornografia homo ou hétero como algo a ser praticado pelas mulheres a fim de libertar a sexualidade feminina dos padrões masculinos e romper com as tentativas de silenciá-las:

> Nós definimos pornografia lésbica como um material sexualmente explícito feito por e para mulheres que têm interesse erótico em outras mulheres [...] as lésbicas, as bissexuais e as heterossexuais podem e devem utilizar da ferramenta pornográfica masculina e reinventá-la com nossos próprios significados [...]. Nós podemos e devemos usar a pornografia para resgatar e liberar a sexualidade feminina das definições masculinas e opor-nos diretamente a qualquer tentativa de nos silenciar. (Packard; Shraibman, 1994, p. 302, tradução minha).[97]

Ainda, nas palavras das teóricas:

> A pornografia lésbica fornece um lugar para as lésbicas se reinventarem, discutirem, re-erotizarem-se, e promoverem a sexualidade lésbica; é um lugar para desafiar estereótipos negativos, descrever fantasias, explorar mitos, ir além dos limites das fronteiras sexuais estreitas das mulheres, e abraçar o poder sexual. (Packard, Shraibman, 1994, p. 314, tradução minha).[98]

---

[97] Do original, em inglês: "We define lesbian pornography as sexually explicit material made **by** and for women who have erotic interest in other women [...] lesbians, bisexual women, and straight women can and should take the traditionally male tool of pornography and reinvest it with our own meanings [...] We can and should use pornography to reclaim and liberate women's sexuality from male definitions and directly oppose any attempts to silence us."

[98] Do original, em inglês: "Lesbian pornography provides a location for lesbians to reinvent, discuss, re-eroticize, and publicize lesbian sexuality; it is a place to challenge negative stereotypes, depict fantasies, explode myths, push beyond the confines of women's narrow sexual boundaries, and embrace sexual power."

Tanto no ato sexual entre Andréa e Berenice quanto em suas masturbações, Andréa possui, surpreendentemente, um lado masoquista, pois de menina "virgem", criada sob os padrões heteronormativos, se transforma em uma mulher segura que quer se reinventar:

> – Me bate…tenho vontade de apanhar, que você me machuque, que...me morda...bate, Berenice, bate...quero chorar de dor....meu corpo arde...essas cores invadindo meu corpo....invadindo [...]
> – Louca, minha menina doida...
> – Doida, é uma doidura mesmo. Está certo? Doidura? O que é? Por que me olha e me aperta? Por que não faz logo?
> – Fazer o quê?
> – Me fode.
> [...]
> – Me trepa. Não é isso? Me faz. Vá buscar. Põe em mim outra vez. Penetre-me como naquela vez.

Diferentemente do postulado feito por algumas feministas quanto ao sadomasoquismo como forma de opressão masculina à mulher dentro das relações heterossexuais, Pat Califia (1996)[99], contrariamente, o defende na relação lésbica. Segundo o escritor, o sadomasoquismo não é uma forma de ataque sexual, mas envolve papeis polarizados, sensações intensas e negociação numa relação de confiança entre as partes. Para ele, discursos feministas contrários a essa prática derivam de um gênero de pornografia comercial – o da dominação masculina e a submissão feminina que encorajam a violência contra minorias sexuais, em especial, os sadomasoquistas.

No momento da relação entre Andréa e Berenice, a adolescente então rompe com os *taboos* que carregava realizando fantasias e fetiches de forma livre e avassaladora, não demonstrando nenhum temor em revelar seus desejos mais profundos. Já Berenice, mulher experiente, que teve relações sexuais com outras professoras e com várias alunas, inclusive de outras gerações, esconde sua atração por mulheres. Dessa forma, toda a força e poder de uma mulher aparentemente

[99] Pat Califia é transhomem, por isso o tratamento no masculino.

decidida, que sabe bem o que quer, camufla sua real identidade perante a sociedade como um todo. Ela possui um namorado e todos comentam que irá se casar, como mostra o trecho a seguir:

> Andréa ficou em silêncio por alguns instantes. O que lhe interessava era saber alguma coisa mais a respeito dela.
> – Afinal, ela é casada ou está noiva ainda?
> – Está noiva, de outro. Ela e Freitas romperam. Um arquiteto, Arthur. Prometeu ir com ele, qualquer noite, jantar lá em casa [...]. (Rios, 2005, p. 108).

Por conseguinte, Butler (2003) afirma que

> Não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada. O impensável está assim plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura dominante. (Butler, 2003, p. 117).

Talvez seja exatamente isso que Berenice teme – perder sua identidade social e, sendo ela uma professora conceituada, assumir sua identidade lésbica pode acarretar problemas que a personagem queira evitar.

Simone de Beauvoir afirma (1980, p. 483), em o *Segundo Sexo*, que "o certo é que até aqui as possibilidades da mulher foram sufocadas e perdidas para a humanidade e que já é tempo, em seu interesse e no de todos, de deixá-la enfim correr todos os riscos, tentar a sorte."

Berenice, de fato, não é capaz, como Andréa, de correr riscos, de se reinventar e enfrentar o sistema heteronormativo. Andréa, por sua vez, mostra-se forte e decidida em um crescendo na narrativa que a transforma em uma verdadeira guerreira lutando para ser feliz e viver um grande amor. Berenice, no final da narrativa, faz uma comparação entre ela e Andréa alegando que ambas são duas traças. Embora Andréa negue a comparação, Berenice atesta "sinto-me como a traça que se esconde entre as costuras dos livros para, no fim, morrer esmagada entre suas páginas" (Rios, 2005, p. 226).

The Twelve Tribes of Hattie (2013), de Ayana Mathis, narra a história de uma mulher negra, Hattie, que se muda da Geórgia (sul dos EUA) para a Filadélfia (norte)

em busca de melhores condições de vida e dignidade, após fugir com sua mãe e irmãs, de uma violenta política racial que assassinou seu pai. Na Filadélfia, Hattie tem os seus dois primeiros filhos, gêmeos, aos dezesseis anos. Nesse momento sente-se feliz e otimista; no entanto, os gêmeos morrem de pneumonia e todos os seus sonhos se desfazem.

Levando uma vida de miséria e privações com um marido que mente, trapaceia e a trai, perambulando de bar em bar todas as noites, Hattie cria nove filhos e uma neta (os dois primeiros, gêmeos, morrem ainda bebês) e sua vida se resume em dar de comer e vestir aos filhos, não sobrando mais espaço para sentimentos de amor e afeto. Em função disso, torna-se uma mulher rude, mas de forte personalidade, que não se deixa abater pelas vicissitudes, mantendo-se firme no propósito de alimentar e vestir sua prole. O romance refere-se aos seus doze descendentes e suas vidas privadas que tomam rumos diferentes, cada qual lutando pela sobrevivência. A autora, ao nos apresentar cada descendente em uma série de narrativas interligadas, discute gênero, sexo, religião, poder, discriminação, traição e culpa, como se observa nos excertos que se seguem.

Este primeiro, traz o conflito da homossexualidade de um dos filhos de Hattie:

> Lafayette aproximou-se dele no banco. Passou os dedos na nuca de Floyd. A respiração estava acelerada, porém estável. Enfiou a mão dentro da camisa de Floyd [...] a mão fria do garoto esquentou no peito de Floyd [...] O suor de Floyd e de Lafayette se misturou às gotas de chuva e escorreu pela pele dos dois. Floyd não conseguia deixar de olhar o pênis de Lafayette pendurado entre as coxas. (Mathis, 2014, p. 28-29).[100]

O trecho apresenta Floyd em uma relação homoerótica, mas, logo adiante há todo um questionamento a respeito do fato dele ter se interessado verdadeiramente por um homem e busca, em diálogo com Lafayette, entender o que está acontecendo consigo. Cogita a possibilidade de ficarem juntos em uma relação estável, contudo, afirma que ninguém pode desconfiar disso, ou seja, não quer

[100] Do original, em inglês: "Lafayette shifted toward him on the bench. He traced the nape of Flyod's neck with his fingers. His breath was quick but steady. He slid his hand inside Floyd's shirt [...] The boy's cool hand warmed him against Flyod's chest [...] Flyod's and Lafayette's sweat mixed with the raindrops and beaded on their skin. Floyd could not stop looking at Lafayette's penis lolling against his thigh."

mostrar seus sentimentos para a sociedade. Segundo o psicanalista norte-americano Goldberg (1981), ao homem não é dada permissão para demonstrar seus sentimentos livremente, portanto, o que ele demonstra ser por fora é, muitas vezes, uma fachada do que seria por dentro, ou seja, ele se controla por meio da negação de si mesmo. Assumir-se e assumir seus sentimentos por alguém do mesmo sexo, para o personagem, pode causar-lhe transtornos, já que é um homem público – Floyd é músico.

A seguir, Six, um outro filho de Hattie, torna-se reverendo e, por acreditar que faz bons sermões movido por intuição divina, dádiva concedida em função de sua saúde frágil (possui queimaduras por todo o corpo e, com isso, tornou-se uma figura feia), aproveita da situação para ganhar a vida e atrair mulheres, tanto como fiéis religiosas ou para ter relações sexuais com elas, exercendo o seu poder de convencimento:

> Six rememorou a primeira vez que a tinha visto, com seu vestido amarelo molhado colado às coxas. Enfiou a mão debaixo da saia dela. A pele era macia como a luz da primavera. Os músculos das coxas ondulavam sob seus dedos quando ela tirou o vestido e abriu as pernas para ele. (Mathis, 2014, p. 71).[101]

Segundo Foucault (1999) poder e religião vitalizam as práticas discursivas maximizando as relações de dominação e subalternidade, relegando aos menos favorecidos um sentimento de impotência arraigado ao seu subconsciente. Six envolve, com sua boa retórica, os menos favorecidos, fazendo-os acreditar que opera milagres (usa sua própria mazela para convencer os fiéis), além de conseguir sensibilizar as mulheres que, após recuperadas de algum mal físico, em um ímpeto de gratidão, acabam se envolvendo com ele, das formas citadas acima (como fiéis à sua religião ouvindo seus sermões e pagando o dízimo ou se entregando aos prazeres sexuais).

Neste outro trecho, temos o exemplo de uma cena de discriminação racial quando a irmã de Hattie e o marido partem da Geórgia para a Filadélfia com o intuito

---

[101] Do original, em inglês: “He thought of her as he’d first seen her, with her wet yellow dress slick against her thighs. He reached under her skirt. Her skin was soft as spring sunlight. The muscles in her legs shifted under his fingers as she took off her dress and straddled him.”

de buscar uma das filhas de Hattie para que ambos a criem. No caminho, param para fazer um lanche e se sentam em um banco. Nesse momento, alguns homens brancos aproximam-se e começam a insultá-los e os expulsam do local alegando que ali não era lugar para negros. O casal sai do local humilhado, como cordeirinhos obedientes nas mãos dos empoderados brancos:

> – Vocês não sabem que no estado da Virgínia nós guardamos os melhores lugares para os brancos? Acham que construímos esse belo banco para vocês sentarem? – Fez uma pausa. – De onde vocês são? [...]
> [...]
> Vocês pagam impostos? [...] O grandalhão pôs a mão no peito de Benny e empurrou. Benny cambaleou mas não caiu [...]
> – Sim sinhô – sim sinhô. – Sim, sinhô, pagamos nossos impostos.
> – Bom, agora vocês vão ter que pagar outro. Agora vão embora antes que eu mude de ideia.
> Pearl apoiou as mãos na mesa e começou a se levantar. Parou ao perceber que teria de passar a perna direita por cima do banco e aquele lixo branco ia ver o tornozelo dela. Não conseguiu se mexer [...]
> O grandalhão falou:
> – Sua patroa quer ficar aqui.
> Todos deram risada. (Mathis, 2014, p. 111-112).[102]

Diante disso, Hooks (1996) afirma que "nós precisamos seriamente falar sobre o fim do racismo se nós quisermos ver um fim para o ódio". A supremacia branca é assustadora"[103] (Hooks, 1996, p. 30, tradução minha). Ou seja, o ódio branco faz com que eles exerçam seu poder deliberadamente sobre os negros subal-

[102] "Y'all don't know that in the state of Virginia we keep our nice places for White folks? You think we built this nice bench for you to sit on?" He paused. "Where you come from?" [...]

[...] The big man put his hand on Benny's chest and shoved. Benny staggered but did not fall [...]

"Yessuh", Benny said. "Yessuh, we pay taxes."

"Well, you got to pay another one. Now get, 'fore I change my mind."

Pearl put her palms on the table and pushed herself to standing. She paused, realizing she'd have to lift her leg over the bench and that trash would see her lip. She couldn't move [...]

The big man said, "Yer missus want to stay here with us?" They laughed." (Mathis, 2013, p. 159-161).

[103] Do original, em inglês: "We need to talk seriously about ending racism if we want to see an end to rage. White supremacy is frightening."

ternizados, ficando suas vozes por longos séculos e até os dias de hoje, ainda obliteradas.

Em um momento na trama, Hattie trai o marido e sai de casa com o amante levando uma filha bebê, fruto desse relacionamento. A protagonista se cansa de seu cotidiano de cuidar de filhos, da casa e de um marido que não a apoia e ainda que gasta os poucos centavos que possuem em bebidas, cigarros e mulheres. Ao partir, ela deixa um bilhete ao cônjuge:

> O nome dele é Lawrence Bernard. Só estou dizendo para o caso de acontecer alguma coisa com as crianças e você precisar me localizar. Estou indo para Baltimore. Volto depois para buscar meus filhos. Mandei todos ao parque. Pode deixar recados para mim com Marion. (Mathis, 2014, p. 93).[104]

Entretanto, no meio do caminho, resolve retornar porque sente culpa em deixar os outros filhos que ainda precisam muito dela, além de perceber que o amante não iria oferecer uma boa vida a ela, já que era viciado em jogos.

A seguir, temos dois exemplos de como a hegemonia branca interfere na visão que alguns negros têm de sua própria raça. No primeiro, o marido de Hattie a condena por estar indo embora com o amante, tratando-o como "preto desqualificado". Todavia, como homem, August, o marido, pode ter as amantes que quiser, usufruir a liberdade que almeja e ainda maltratar a esposa:

> A casa estava em silêncio [...] Hattie devia estar na estrada a essa hora, pensou August [...] Hattie pretendia buscar as crianças assim que se estabelecesse. August a xingou quando ela disse isso. Falou que poria fogo na casa, mas não deixaria nenhum filho ir morar com ela e um preto desqualificado. (Mathis, 2014, p. 85).[105]

No segundo, a mulher negra, tal qual a branca, nesse caso, sofre represália quando trai. Ao homem (branco ou negro) é dado o privilégio de trair sem ser

[104] Do original, em inglês: "His name is Lawrence Bernard. I'm telling you that in case there's something with the children and you need to find me. I am going to Baltimore. I will come back for my children. I sent them to the park. You can leave messages for me with Marion."

[105] Do original, em inglês: "The house was quiet [...] Hattie'll be on the road now, August thought [...] Hattie intended to send for the children as soon as she got and settled. August cursed her when she said that. He said he's set the house on fire before he'd let even one of his children go and live with her and some no account nigger."

execrado, o que não ocorre com a mulher. Na passagem que segue, o filho de Hattie, Six, ouve insulto de um garoto com relação à sua mãe:

> Sua mãe, Hattie é uma puta – disse Avery, vendo seu livro afundar na água enlameada. Usou o primeiro nome dela. Disse que tinha visto a mãe dele beijando um homem na esquina em plena luz do dia, e que os vizinhos estavam falando que ela virara uma mulher fácil porque August não valia merda nenhuma. (Mathis, 2014, p. 67).[106]

Assim, Hooks (1996) afirma que os desafios de enfrentamento do sexismo e preconceitos étnico-raciais corroboram a construção de subjetividades massacradas ao longo de discursos dominantes da hegemonia branca, que acabam sendo reproduzidos dentro das relações de poder nas comunidades negras em questão. Esses preconceitos são tratados na obra, tanto com relação ao sexismo (o homem em situação de privilégio com relação à mulher) tanto com relação à classe social. Os negros ricos discriminam os negros pobres e esses últimos sofrem dobrado por sua condição inferiorizada, de ser negro e pobre. A situação piora quando a autora ainda traz uma personagem do romance que é mulher, negra e pobre. Caso de Alice, filha de Hattie. Ela é casada com um médico negro e rico e é absolutamente infeliz e discriminada pela alta sociedade negra.

Como se pôde constatar por meio de breve análise de ambos os romances, eles instigam uma boa discussão acerca dos temas propostos e foram escolhidos, especialmente, por tratar de escrita feminina e de temáticas femininas a fim de levantar questionamentos em salas de aulas de literatura sobre a situação histórica e cultural das mulheres, tanto como escritoras quanto como foco das narrativas. Pretende-se, com essas obras, estimular profundas discussões e reflexões, especialmente, quando se trata de se pensar as mulheres negras e lésbicas, tidas como "invisíveis" pelas sociedades ao longo de nossa história. Spivak (2014) relata sobre a problemática da questão "mulher" que ela chama de "a mulher subalterna" seja pela opressão de cor, classe ou gênero e que, apesar dos esforços de muitas

[106] Do original, em inglês: "Your mama Hattie's a whore", Avery said, watching his book sink into the murky water. He used her first name. He said he'd seen her with a man that she had kissed on the corner in plain sigh and that the neighborhood was talking about how she had become and easy woman because August wasn't a shit.

ciências como, citadas por ela, a Antropologia e a Sociologia, para a construção de uma consciência antissexista, "a mulher subalterna continuará tão muda como sempre esteve" (Spivak, 2014, p. 112).

Portanto, questões de gênero (envolvendo a sexualidade), raça e poder são levantadas e problematizadas nas discussões que se propõe. O aluno de graduação, ao se deparar com obras literárias que tratam desses assuntos, sente-se mais apto a emitir sua opinião com relação à essas questões, embasados por teorias que discutem essas temáticas, considerando ainda os contextos das narrativas, bem como o pré-conhecimento dos discentes com relação aos temas.

Com relação à sexualidade, assunto polêmico dentro das discussões de gênero, Louro (2013, p. 137) afirma que essa é tratada em sala de aula com uma série de dualismos tais como: "saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), hete-rossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo etc." e que isso se dá devido à organização da família nuclear constituída por um casal heterossexual e filhos.

A teórica trata da escola na qual nossos alunos irão atuar, mas isso não é diferente no ensino superior. A meu ver, romper com esses dualismos e a visão etnocêntrica não é tarefa fácil, já que fomos criados dentro dessa forma dual e imperialista de ver o mundo. Não obstante, devemos ir além dessa visão restrita discutindo novas epistemologias com os graduandos para que eles, por sua vez, possam, criticamente, debatê-las em suas aulas, sejam elas de literatura, língua ou qualquer outra disciplina que venham a ministrar. Além disso, a autora também menciona que as questões do feminismo radical que corrobora o patriarcalismo, trazem "uma arrogante e generalizante visão branca, heterossexual, ocidental e de classe média presente nas teorizações" (Louro, 2013, p. 160). Ela então acredita que a recente crítica feita pelas mulheres negras e lésbicas com relação à essa visão seja importante para os desafios de se tomar a mulher marginalizada como objeto de estudo para que se construa uma nova epistemologia feminista, entendendo "feminista" como um novo trabalho de investigação das lacunas ainda existentes na compreensão do "ser mulher" e sua posição no mundo.

Nessa acepção, os nossos universitários devem estar preparados para os novos desafios que encontrarão ao se depararem com as salas de aula do ensino

fundamental e médio, já que a escola é *atravessada pelos gêneros*, de acordo com Louro (2013). Desse modo, os educandos, na medida em que entendem seu papel social como futuros educadores e de como a literatura pode ajudá-los no processo de emancipação intelectual, eles serão capazes de agência. É essa emancipação intelectual um dos pilares para que a transformação pessoal e educacional ocorra.

Biesta (2008) trata, interessantemente, de uma nova lógica de emancipação, não a lógica moderna em que o emancipado cria dependência do emancipador. O teórico afirma que

> A nova emancipação não mais se pauta numa relação de dependência. As pessoas não precisam esperar até que seus emancipadores as digam que elas podem se mover; elas podem fazer o movimento aqui e agora. Isso também mostra que a nova emancipação começa a partir do pressuposto de igualdade, em que todo mundo é considerado capaz de fazer a mudança. (Biesta, 2008, p. 175, tradução minha).[107]

Corroborando Biesta, Rancière (2011, p. 13, tradução minha) acrescenta que

> A emancipação começa quando desafiamos a oposição entre ver e agir; quando nós entendemos que fatos auto evidentes que estruturam as relações entre dizer, ver e fazer, eles próprios pertencem à estrutura de dominação e subjeção.[108]

Dessa forma, o processo de emancipação intelectual nos moldes contemporâneos, apresenta outro desafio para os educadores em nível de graduação na medida em que deve haver um cuidado ainda maior para que o emancipado possa compreender e internalizar as complexas relações entre igualdade, diferença e as relações de dominação e sujeição dentro das discussões de gênero, raça, poder, etnia, religião e outros.

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível que os debates sobre gênero, raça, poder, identidade e temas correlacionados sejam exaustivamente debatidos para que

[107] Do original, em inglês: "New emancipation no longer relies on a relationship of dependency. People need not wait until their emancipators tell them that they can move; they can make the move right here and right now. This also shows that new emancipation starts from the assumption of equality, in that everyone is considered to be able to make the move."

[108] Do original, em inglês: "Emancipation begins when we challenge the opposition between viewing and acting; when we understand that the self-evident facts that structure the relations between saying, seeing and doing themselves belong to the structure of domination and subjection."

se possa acabar com os (pré)conceitos em todos os sentidos, e para que os graduandos estejam suficientemente embasados e aptos a discutir esses temas em suas aulas porque, segundo Biesta (2007), a educação refere-se à formação dos seres humanos e ao modo como encontram seu lugar no mundo. Acredito que a literatura tem o papel fundamental de proporcionar o encontro de si consigo mesmo, de si com o mundo e de abrir nossos olhos para entendermos quais funções devemos desempenhar enquanto cidadãos críticos e corroborar uma formação de qualidade e libertadora.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 2.

BIESTA, Gert. The education-socialization conundrum or "Who is afraid of education? *Utbildning & Demokrati journal*. UK: University of Stirling, 2007. v. 16, n. 3, p. 25-36.

BIESTA, Gert. Toward a New "Logic" of Emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy of Education 2008*. UK: University of Stirling, p. 169-177, 2008.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter*: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CALIFIA, Pat. Feminism and Sadomasochism. *In:* Steve Jackson and Sue Scott. *Feminism and Sexuality*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1996. p. 230-237.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

GOLDBERG, Hert. *The hazards of being male*: surviving the mith of masculine priviledge. New York: Stanford Associations, 1976.

HOOKS, bell. *Killing rage*: endinga racismo. England: Penguin Books, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATHIS, Ayana. *The twelve tribes of Hattie*. Great Britain: Windmill Books, 2013.

MATHIS, Ayana. *As doze tribos de Hattie*. Tradução de Claudio Carina. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PACKARD, Tamara; SHAIBMAN, Melissa. Lesbian Pornography: escaping the bonds of sexual stereotypes and strenthening our ties to one another. *UCLA Women's Law Journal*. USA: University of California, v. 4, p. 299-328, 1994.

RANCIÉRE, Jacques. *The Emancipated Spectator*. UK: Verso, 2011.

RICH, Adrienne. Compulsory Heterossexuality and Lesbian Existence. *In:* Steve Jackson and Sue Scott. *Feminism and Sexuality.* Edinburg: Edinburgh University Press, 1996. p. 130-143.

RIOS, Cassandra. *As traças*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeira et al. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOBRE OS AUTORES

CARLA NUNES VIEIRA TAVARES. Professora no curso de Letras – licenciatura Inglês e Literaturas – da Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, e em Ciências da Linguagem pela Université de Franche-Conté, França. Coordena o projeto de pesquisa "Incidências subjetivas no ensino – aprendizagem de línguas" e participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Linguagem e Subjetividade (GELS), cadastrado no CNPq. *E-mail*: carla.tav@uol.com.br.

CONCEIÇÃO MARIA ALVES DE ARAÚJO GUISARDI. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e da Faculdade do Planalto Central (Faplac). *E-mail*: ceicaguisardi@hotmail.com

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO é professora na área de Língua Inglesa, no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (Ileel/UFU). Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, faz parte dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (UFU/CNPq) e Práticas de Linguagens (UFT/CNPq). Suas áreas de interesse são: formação de professores de línguas, Análise do Discurso e Linguística Aplicada. *E-mail*: carvalhodepaula@yahoo.com

FERNANDA COSTA RIBAS é graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Completou o doutorado em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, também na Unesp. É professora do Instituto de Letras e

Linguística (Ileel) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: motivação, ansiedade, crenças, auto crenças, tecnologias e letramento digital e formação de professores. Trabalhou como coordenadora de tutores no Curso de Letras, Licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa (Parfor), oferecido na modalidade a distância. É líder do grupo de pesquisa Cognição, afetividade e letramento crítico. *E-mail*: ribasileel@gmail.com

FLÁVIA ANDREA RODRIGUES BENFATTI fez doutorado pelo Departamento de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo – USP (2013), mestrado pelo Departamento de Teoria Literária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquista Filho – UNESP (2005) e Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET). Coordena o grupo de pesquisa GERS (Gênero, Raça e Sexualidades) e também atua como pesquisadora do grupo de pesquisa Gênero e Raça da UNESP (São José do Rio Preto-SP). Suas áreas de interesse são os estudos de gênero, raça e sexualidade, principalmente em narrativas modernas e contemporâneas, estudos pós-coloniais e literatura underground (Beat Generation). *E-mail*: flaviarbenfatti@gmail.com

MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), professora adjunta do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFU. *E-mail*: cidottoni@gmail.com.

MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) pela PUC-SP/Universidade de Leeds, Inglaterra. É professora do Ileel-UFU, onde atua nos cursos de Graduação e Pós-graduação nos seguintes temas: Linguística Aplicada; Análise do Discurso; Ensino de Línguas e Formação de Professores. É vice-líder do GP Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP/UFU) e pesquisadora do GP Linguagem, Identidade e Memória (PUC-SP).
E-mail: mffguilherme@gmail.com

MAÍRA LOPES ALMEIDA. Bacharel em Psicologia e Psicóloga. Integrante do Grupo de Pesquisa “Psicanálise e Saúde Mental Infantil” cadastrado no CNPq e do GELP, Grupo de Estudos em Psicanálise e Linguagem do Ileel/UFU. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFU – na linha de pesquisa “Psicanálise e Cultura”. *E-mail*: maira.psicoufu@gmail.com

PEDRO MALARD MONTEIRO é professor de Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Estudou Ecologia Humana na University of Huddersfield no Reino Unido e Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Letras pela State University of New York at Albany. *E-mail*: pedromalard@gmail.com

SIMONE TIEMI HASHIGUTI é graduada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada também pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no curso de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa O Corpo e a Imagem no Discurso. São temas de seu interesse: corpo, memória, visualidades, discurso eletrônico, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e educação a distância. *E-mail*: simonehashiguti@gmail.com

SYBELE MACEDO. Psicóloga. Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, PPGEL/UFU Membro do Grupo de Estudos em Psicanálise e Linguagem do ILEEL/UFU. *E-mail*: sy.macedo@gmail.com

WILLIAM MINEO TAGATA possui graduação em Linguística pela Universidade de São Paulo. É mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa, também pela Universidade de São Paulo. Nessa instituição concluiu recentemente seu pós-doutorado. Atualmente é professor adjunto no curso de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail*: wtagata@gmail.com